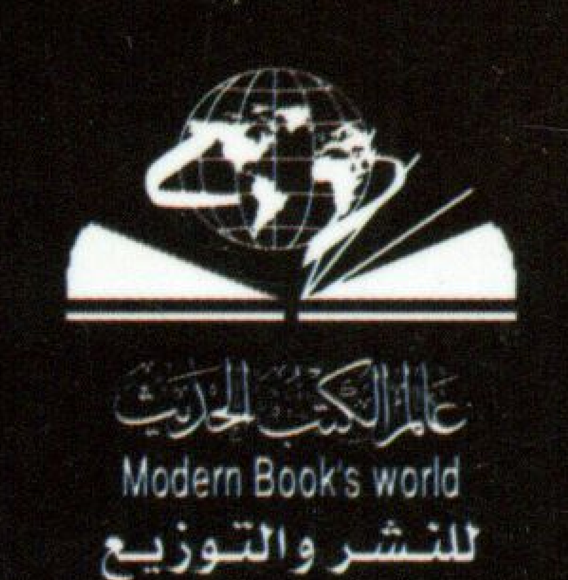
المرشد إلى الموهبة والإبداع

الدكتور
برهان محمود حمادنة

قسم التربية الخاصة
- كلية التربية
- جامعة نجران





المرشد إلى الموهبة والإبداع

الدكتور

برهان محمود حمادنة

قسم التربية الخاصة - كلية التربية

جامعة نجران

عالم الكتب الحديث

Modern Books' World

إربد- الأردن

2014

الكتاب

المرشد إلى الموهبة والإبداع

تأليف

برهان محمود حمادنة

الطبعة

الأولى، 2014

عدد الصفحات: 162

القياس: 17×24

رقم الإيداع لدى المكتبة الوطنية

(2013/7/2268)

ISBN 978-9957-70-721-7

الناشر

عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع

إربد- شارع الجامعة

تلفون: (27272272- 00962)

خلوي: 0785459343

فاكس: 27269909- 00962

صندوق البريد: (3469) الرمزي البريدي: (21110)

E-mail: almalktob@yahoo.com
almalktob@hotmail.com
www.almalkotob.com

الفرع الثاني

جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع

الأردن- العبدلي- تلفون: 5264363/ 079

مكتب بيروت

روضة الغدير- بناية بزي- هاتف: 471357 1 00961

فاكس: 475905 1 00961

الإهـــداء

الى

أحق الناس بحسن صحبتي...أبي وأمي...حباً ووفاء وكرامة لهما

شمعة حياتي ونور طريقي، مستقبلي المشرق...الغالية خطيبتي "هيا"

ملاذي وقت الضيق ومستودع آلمي، رفاق عمر...إخوتي وأخواتي

اليكم جميعاً أهدي هذا الجهد العلمي

فهرس المحتويات

مقدمة الكتاب

تُعدّ الموهبة هبة من الله سبحانه وتعالى، تمنح للإنسان بتقدير من الله الخالق، يتلقاها ويحملها الموهوبين وهم الاناس الذين يعدون من أثمن الثروات وأقيمها لأي مجتمع من المجتمعات الانسانية إذا أحسن التعرف عليهم والكشف عنهم وإعدادهم وتربيتهم ورعايتهم بأفضل الأساليب والطرائق والبرامج؛ فالاهتمام بالموهوبين ما هو إلا من العلامات الدالة على رقيّ وتقدم المجتمعات والأمم ومظهراً من مظاهر تحضرها وسموها ورفعتها.

وعلى مر العقود الماضية حظيت دراسة الموهبة والموهوبين على اهتمام واسع وكبير عربياً وعالمياً من قبل الباحثين والدارسين والمهتمين؛ وبذلك تنوعت الكتب والبحوث والدراسات وأعمال المؤتمرات والندوات والبرامج التدريبية التي تُعنى بالموهبة ومفهومها والموهوبين وأساليب التعرف عليهم والكشف عنهم وحتى تعليمهم وبرامجهم وخدماتهم...

وقد وجد المؤلف أن مجال الموهبة والإبداع ما زال مجالاً خصباً للبحث والتاليف وتقديم الجديد، ومن هنا نبعت فكرة تأليف هذا الكتاب "المرشد إلى الموهبة والإبداع" الذي يعد واحداً من بين عديد من المؤلفات في هذا المجال والذي من المأمول أن يلقى القبول والاهتمام سيما أن مؤلفه واحداً من المختصين في هذا المجال "مجال الموهبة والإبداع" فهو حاصل على درجتيّ الماجستير والدكتوراه في الموهبة والإبداع، بالإضافة الى إعتماده في جمع المادة العلمية المتضمنة في محتوى الكتاب على المصادر والمراجع المتخصصة وعديد من جلسات العصف الذهني مع المختصين في مجال الموهبة والإبداع والتربية الخاصة، كما تم مراعاة تقديم وطرح موضوعات فصول هذا الكتاب بلغة سهلة ويسيره بحيث يستطيع أن يفهمها ويستفيد منها الطالب، المعلم، المرشد، أولياء الأمور، المهتمين بالموهبة والإبداع والباحثين فيها.

وجاء هذا الكتاب في عشرة فصول، هي:

الفصل الأول: التطور التاريخي لرعاية الموهوبين: ويشتمل على مقدمة، البدايات التاريخية لظهور الموهبة والإبداع، الموهبة والإبداع في العصر الحديث، الموهبة والإبداع في الوطن العربي، نماذج من التجارب العربية في رعاية الموهوبين.

الفصل الثاني: مفهوم الموهبة والإبداع: ويشتمل على مقدمة، مفهوم الموهبة والإبداع، تطور مفهوم الموهبة والتفوق والإبداع، النظريات المفسرة للموهبة والإبداع، خصائص الموهوبين والمبدعين، خلاصة.

الفصل الثالث: مشكلات الموهوبين والمبدعين: ويشتمل على مقدمة، مشكلات الموهوبين والمبدعين، الموهوبين ومشكلات الضغوط النفسية، مفهوم الضغوط النفسية، أثار الضغوط النفسية، الضغوط النفسية لدى الموهوبين، الاستراتيجيات المستخدمة في مواجهة الضغوط النفسية لدى الموهوبين، استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، خلاصة.

الفصل الرابع: الكشف عن الموهوبين: ويشتمل على مقدمة، مراحل الكشف عن الموهوبين، استراتيجيات معالجة بيانات الكشف المتعدد عن الموهوبين.

الفصل الخامس: إرشاد الموهوبين: ويشتمل على مقدمة، تعريف التوجيه والإرشاد، أهداف إرشاد الموهوبين، الحاجة الإرشادية، الحاجات الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، مجالات الإرشاد المقدمة للطلبة الموهوبين.

الفصل السادس: معوقات الموهبة والإبداع: ويشتمل على مقدمة، معوقات الموهبة والإبداع، معوقات الموهبة والإبداع في الأسرة، معوقات الموهبة والإبداع في المدرسة، معوقات الموهبة والإبداع في المجتمع.

الفصل السابع: دور الأسرة في تنمية الموهبة والإبداع: ويشتمل على مقدمة، الأسرة ودورها في تنمية الموهبة والإبداع، نتائج بحوث أكدت دور الأسرة في تنمية الموهبة والإبداع، خلاصة.

الفصل الثامن: البيئة المدرسية ودورها في تنمية الموهبة والإبداع: ويشتمل على مقدمة، البيئة المدرسية ودورها في تنمية الموهبة والإبداع، دور المعلم في تنمية الموهبة الإبداع،

خصائص المعلمين الناجحين في دعم الطلبة الموهوبين والمبدعين، معايير برامج إعداد معلم الموهوبين، دور البيئة المدرسية وأثارها في رعاية الطلبة الموهوبين، خلاصة.

الفصل التاسع: برامج رعاية الموهوبين: ويشتمل على مقدمة، البرامج التربوية المقدمة لرعاية الموهوبين، البرامج العالمية المقدمة للطلبة الموهوبين في مجال تنمية التفكير، خلاصة.

الفصل العاشر: الموهوبون ذوي صعوبات التعلم: ويشتمل على مقدمة، تعريف الموهوبين ذوو صعوبات التعلم، تصنيف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، أساليب الكشف عن الموهوبين ذوو صعوبات التعلم، تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، احتياجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، استراتيجيات تدريس الموهوبين ذوو صعوبات التعلم، خلاصة.

وختاماً أرجو من الله العلي القدير أن يجدّ هذا الكتاب إهتماماً محلياً وعربياً وعالمياً.

والله الموفق

المؤلف

د. برهان محمود حمادنة

حزيران 2013م

الفصل الأول

التطور التاريخي لرعاية الموهوبين

مقدمة:

يشكل الموهوبون دائماً قاطرة التقدم، لأنهم القوة الدافعة والمحفزة للإنطلاق، والقدوة للآخرين في الإجتهاد، لأنه في إطار التنافس العالمي المطرد الذي يسيرنا نحو أمواج العولمة المتلاطمة تصبح الموهبة عملة نادرة وميزة نسبية يدركها من يقدر أهميتها، ويسبر أغوار مكنوناتها.

البدايات التاريخية لظهور الموهبة والإبداع:

أدرك القدماء أهمية هذه القدرات، وعملوا جاهدين على تنميتها، ولعل أول من تنبه لمثل هذه القدرات هم الصينيون وذلك في مرحلة مبكرة جداً (عام 2200قبل الميلاد) من خلال تطويرهم لنظام متقن ودقيق للإختبارات لاختيار الأشخاص الموهوبين لتولي بعض الأعمال القيادية في الإمبراطورية (شقير، 1999).

أما في العصر اليوناني فقد دعا أفلاطون إلى الإهتمام باكتشاف ذوي القدرات العقلية العالية من الأفراد إدراكاً منه بضرورة توفير الرعاية التربوية الملائمة لنموهم مما يسهم في إعدادهم للإضطلاع بمهمة القيادة الإجتماعية، وكان أفلاطون يختار الأفراد المتميزين من حيث القدرات العقلية ويقوم بتكليفهم بمهمة القيادة وبالأمور التي تحتاج إلى تدبير وتفكير وحكمة (الشخص،1990)، كما أكد على أهمية الفروق الفردية في القدرات العقلية وغيرها من السمات فقد ميز بين الرجل الذهبي الذي يتمتع بذكاء رفيع، والرجل الفضي والفولاذي والنحاسي وكان يرى أن يوجه من ينتمي إلى النوع الأول إلى دراسة موضوعات معينة تتجاوز قدرات الأفراد في الفئات الأخرى (آل كاسي، 1423).

أما في الإمبراطورية الرومانية فتركز الإهتمام بالأفراد المتفوقين والموهوبين في تعليمهم في مجالات الهندسة والقانون والإدارة، وكان التركيز أيضاً على الأشخاص ذوي التفكير المتقدم والقدرات العالية من أجل تنمية القادة في المجالات السياسية والعسكرية (الصوص، 1995).

وجاء الإسلام فحث على الإهتمام بالموهوبين وحرص على تنمية المواهب لديهم وتوجيهها على حسب قدراتهم، والمتتبع لكتب السيرة النبوية يجد زاداً لا ينضب من معين التربية النبوية وسير الصحابة الأعلام رضوان الله عليهم في التعامل مع ذوي القدرات المتميزة في شتى المجالات العلمية والحربية والسياسية. وفي الدولة العثمانية كان الأطفال الموهوبون يتم اختيارهم في كل عام من قبل لجنة خاصة بذلك تقوم بتوجيه الأسئلة إلى الأطفال المتقدمين تشبه إلى حد كبير تلك التي تنظمها اختبارات الذكاء الحديثة، ثم تقوم اللجنة بعد ذلك بتقسيم الأطفال الذين يتم اختيارهم إلى مجموعتين تضم إحداهما الأطفال المتميزين المهرة ويذهبون للدراسة الأكاديمية، بينما تضم المجموعة الأخرى الأطفال الأقل تميزاً أو مهارة ويتم إلحاقهم بالأعمال اليدوية أو المهنية مثل الحراسة أو الأعمال الحرفية (الشخص، 1990).

الموهبة والإبداع في العصر الحديث:

وأما في اليابان فبدأ الإهتمام برعاية الموهوبين في القرنين السابع والثامن عشر حيث كانت مجالات التعليم مختلفة حيث كان أبناء النبلاء يتلقون تعليماً خاصاً في مجالات الفنون والتاريخ والأخلاق والتعبير، بينما كان أبناء العامة يتلقون تعليماً خاصاً بالولاء والإنتماء والخضوع (الصوص، 1995).

وفي الغرب بدأ الإهتمام بالموهوبين في القرن الثامن عشر حيث أمر جيفرسون (1801) بمنح الموهوبين والمتفوقين فرصاً للدراسة مجاناً في الجامعات، وقدم اهتماماً خاصاً بالطلبة الموهوبين في مدرسته في فرجينا (شقير، 1999).

وقسمت دبابنة (1998) والصوص (1995) التطور الحديث لبرامج الموهوبين في القرن التاسع عشر بناءً على التجارب التي قامت على الموهوبين إلى ما يلي:

التجارب البريطانية (1911-1922):

بدأت بالعالم جالتون الذي درس مجموعات من مشاهير رجال القضاء والإدارة والقادة والعسكريين بهدف إيجاد العلاقة بين الوراثة والعبقرية، وكاتل (Cattel) الذي استخدم العمر العقلي لأول مرة ، وأنشأ مؤسسة في أمريكا للمقاييس الفردية، ويعد أول من استخدم الدراسات الإرتباطية، وكذلك العالم بيرسون (Pearson) الذي طور معاملات الإرتباط، ودرس العلاقات الداخلية للعناصر المختلفة التي تصنع الذكاء من خلال طرائق الإرتباط، وسبيرمان (Spear Man) الذي دعم نظرية الذكاء العام والذكاء الخاص، وأكد على أهمية العمليات الإحصائية في معرفة كيفية ترابط مقاييس القدرات المختلفة بعضها مع بعض.

التجارب الفرنسية (1857-1938):

وبدأت بالعالم بينيه (Binet) الذي وضع أول اختبار للذكاء متضمناً استخدام العمر العقلي، وبذلك مهد الطريق للبحث في مجال الموهوبين، وستيرن (Stern) الذي أكد مفهوم النسبة العقلية الذي يصف الإختلافات بين نسبة العمر العقلي والزمني، ثم أتى جودارد الذيقام بمراجعة وتعديل اختبار بينيه عام 1908م، وأدخله إلى أمريكا سنة 1916م، كما تركزت اهتماماته على الخدمات التعليمية للمعاقين عقلياً.

التجارب الأمريكية (1844-1956):

وبدأت بجهود العالم ستاتلي هول(Stataly Hall) الذي أسس أول مختبر نفسي في أمريكا، ثم أتى بعده العالم أدمون ستانفورد (E.C.Sanford) الذي ركز على استخدام القدرات الحركية والحسية بدلاً من العمليات العقلية المعقدة، ثم جاء لويس تيرمان Leuis (Terman) الذي درس الموهوبين عبر دراسته الطويلة التي استمرت خمسة وعشرين عاماً،

وأدت إلى الإهتمام بالموهبة كمفهوم علمي، ومهدت الطريق للأبحاث العلمية والعملية للكشف عن الموهوبين ورعايتهم في مدارس الولايات المتحدة،كما استخدم مفهوم الموهبة بدلاً من العبقرية. (الدبابنة، 1998).

وتعد الحرب العالمية الثانية نقطة تحول انعكس أثرها على جميع المجالات ومنها المجال التربوي، مما أدى إلى زيادة اهتمام الوالدين بسير العملية التربوية في المدارس، ولعل أبرز ملامح هذا الإهتمام يتمثل في النشاطات التالية:

- تأسيس الجمعية الأمريكية للأطفال الموهوبين عام 1947م.
- نشر ويتي (witty) كتاب عن الموهوبين عام 1951م.
- تم تشكيل الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين عام 1953م (الدبابنة، 1998).

ومع بداية النصف الثاني من القرن العشرين تطور مفهوم الموهبة وانتقل من مفهوم الذكاء إلى أن اشتمل على ذوي القدرات الإبتكارية، ولعل أول من نادى بهذا المصطلح الشامل هو جيلفورد حيث نبه بضرورة الإهتمام بدراسة ذوي القدرات الإبتكارية من الأفراد (شقير ،1999).

الموهبة والإبداع في الوطن العربي:

وللدول العربية جهود في الإهتمام بالموهوبين والمبدعين من غير نسيان لخصوصيتها كمهد للحضارات، ومهبط للرسالات السماوية.فلقد اهتمت منذ القدم بأبنائها الموهوبين، ونجد التطور المتنامي في أدوات الحرب وقلاعها لديهم وبناء المعابد والحصون، وتزيينها بالنقوش والرسوم تؤكد موهبة من قامو بها) وتعد مصر أول من أنشأ فصولاً للمتفوقين عقلياً عام 1955م ألحقت بمدرسة المعادي الثانوية، كما أنشأت بعض المعاهد الفنية لرعاية ذوي المواهب الخاصة في مجالات الفن التشكيلي والتمثيل والميكانيكا (الشخص،1990).

وعلى الصعيد العربي فقد لخص جروان (2008) في كتاب الموهبة والتفوق والإبداع، أشكال الإهتمام العربي بالموهوبين فيما يلي:

- السماح بالتسريع الأكاديمي، أو التقدم عبر درجات السلم التعليمي خلال مراحل الدراسة الأساسية.
- إنشاء مدارس خاصة للطلبة الموهوبين يقبل فيها الذين يظهرون تحصيلاً مرتفعاً، وقدرات إبداعية وعقلية استثنائية.
- إنشاء مراكز ريادية إغنائية يقضي فيها الطلبة الموهوبون بعض الوقت، ويتزودون بخبرات تربوية تغني المناهج الدراسية الرسمية.
- تقديم منح دراسية لأوائل الثانوية العامة، لإكمال دراساتهم الجامعية.
- عقد مسابقات سنوية على المستوى العربي في مجالات الإنتاج الإبداعي الأدبي والفني والعلمي.
- عقد المؤتمرات العلمية التي يشارك فيها أكاديميون ومربون على المستوى العربي بهدف مناقشة موضوعات تتعلق بتنمية الموهبة والإبداع.

ثم تزايد الإهتمام بالموهوبين في بعض البلدان العربية مثل: مصر، الأردن، سوريا، العراق، تونس، قطر، الأمارات، المملكة العربية السعودية. وانعقدت عدة ندوات ومؤتمرات واهتمت العديد من الجامعات بهذا الموضوع مثل: جامعة الخليج العربي، وجامعة الملك سعود، وجامعة الكويت، والجامعة الأردنية، وغير ذلك.

نماذج من التجارب العربية في رعاية الموهوبين:

تنامى الاهتمام بتلك الفئة من الموهوبين المبدعين في العصر الحديث حتى أصبحت محط اهتمام جميع الدول العربية على اختلاف أنظمتها، باعتبارهم ثروة وطنية وعاملاً من عوامل نهضتها في شتى المجالات، ومن ناحية أخرى فإن إهمال أصحاب الطاقات والمتفوقين والمبدعين يترتب عليه عواقب وخيمة، مما قد يصابون به من اكتئاب وتعاسة وإحباط وغيرها من الأمراض النفسية نتيجة لعدم استقلال قدراتهم وعدم فهم تفكيرهم وتقدير تميزهم. وفي هذا الفصل تم عرض ابرز التجارب العربية في رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين.

أولاً: تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في رعاية الموهوبين والمتفوقين:

تتنوع البرامج المتوفرة لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في الأردن، على الرغم من حداثتها شأنها في ذلك شأن باقي الدول العربية التي بدأت تولي اهتماماً خاصاً بهذه الفئة من الطلبة باعتبارهم ثروة وطنية لا بد من استثمار طاقاتها ورعايتها؛ لأن ذلك يشكل ضمانة لأمنها ومستقبلها في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم وتتأثر به منطقتنا العربية بصورة مباشرة، ومن البرامج المقدمة للطلبة المتميزين والمتفوقين في الأردن ما يلي:

1- مدرسة اليوبيل

أنشئت عام 1993، وهي مدرسة ثانوية مختلطة مستقلة، مدة الدراسة فيها 4 سنوات، يلتحق بها الطلبة في مستوى الصف العاشر الأساسي، أما بما يتعلق بالبرامج التربوية التي تقدمها المدرسة كما أوردتها السرور (2000)، فهي كما يلي:

- تقديم المناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم بطرائق وأساليب جديدة.
- تنظيم برنامج شامل للأنشطة التربوية في المجالات العلمية والثقافية والاجتماعية والفنية والرياضية.
- تطوير استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية.

وهناك أيضاً ثلاثة برامج أساسية تقدمها المدرسة، وهي:

- برنامج التربية القيادية.
- برنامج الإرشاد والتوجيه.
- برنامج خدمة المجتمع.

ومدرسة اليوبيل نموذج رائد، افتتحت بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وقد شكل افتتاح المدرسة إضافة نوعية لحركة التطوير التربوي في الأردن، كما أنها جاءت لتكرس أهمية الثروة البشرية التي تتصدرها عناصر الموهبة والإبداع، ولتكون نموذجاً فريداً

في استيعاب أحدث الاتجاهات في الإصلاح التربوي والمدرسي من حيث الممارسة الفعلية على مستوى المدرسة لتحقيق هدفين أساسيين، هما: تقديم برنامج تربوي شامل لطلبة المدرسة، الذين يتم اختيارهم على أساس الكفاءة والقدرة وفق أفضل الأساليب الاختبارية الموضوعية المتاحة، والهدف الآخر هو الإسهام في تحسين نوعية التعليم العام من خلال تطوير البرامج والمواد التعليمية والتدريسية ونقلها ليفيد منها الطلبة والمعلمون والمرشدون في المدارس الحكومية والخاصة (وزارة التربية والتعليم، قسم الموهوبين والمتفوقين، 2004).

2- التسريع الأكاديمي

بدأت وزارة التربية والتعليم بتطبيق التسريع الأكاديمي عن طريق الترفيع الاستثنائي أو تخطي الصفوف منذ استحداث قسم التربية الخاصة بناءً على توصية لجنة التخطيط بالوزارة عام 97/ 98. وبناءً على ذلك يسمح بتسريع الطلبة المتفوقين من الصف الأول الأساسي (الابتدائي) وحتى السابع الأساسي بحد أقصاه مرتان وفق معايير محددة من أهمها أن يكون التحصيل المدرسي من مستوى 95٪ فما فوق، ونسبة الذكاء على اختبار فردي لا تقل عن 135.

وبموجب هذه المعايير يستطيع الطالب أن يقفز صفين دراسيين في سنة واحدة.

وتقوم وحدة الاختبارات والتشخيص بمركز التميز التربوي التابع لمؤسسة الملك حسين بمهمة تقديم اختبارات الذكاء الفردية والتوصية بالتسريع أو عدمه بناءً على نتائج الطلبة في هذه الاختبارات (وزارة التربية والتعليم، قسم الموهوبين والمتفوقين، 2004).

3- غرف المصادر

وهي عبارة عن غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية تتراوح مساحتها بين ($30م^2$ و$48م^2$) مجهزة بالأثاث المناسب، والوسائل التعليمية، والألعاب التربوية المناسبة (النبتيتي، جابر، 1996).

وقد جاءت فكرة إنشاء غرف المصادر نتيجة لعدم قبول الصف الخاص كبديل للتربية العادية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكي تتوفر لمثل هؤلاء الطلبة تلقي التعليم مع زملائهم العاديين إلى أقصى درجة ممكنة، وفي نفس الوقت تلقى الخدمات التربوية الخاصة (سرطاوي، وأبو نيان، 1998).

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم باستخدام إستراتيجية غرف المصادر في المدارس العادية لتوفير بيئة تعليمية تستجيب ولو بشكل جزئي لاحتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين وذلك اعتباراً من بداية العام الدراسي 1999/ 2000، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تحقيق عدة أهداف من بينها:

أ- إتاحة الفرصة للطالب المتفوق للتعرف على أدائه وإدراك تميزه عن أقرانه ومساعدته على تقبل الآخرين وتطوير علاقات إيجابية معهم.

ب- التقليل من شعور الطلبة المتفوقين بالإحباط والملل من بقائهم طول الوقت في صفوفهم العادية.

جـ- تحسين البيئة المدرسية وإتاحة الفرصة للطلبة العاديين للإفادة من المصادر التعليمية المتوافرة في غرفة المصادر.

ويسمح للطلبة المتفوقين بالذهاب إلى غرفة المصادر خلال الأوقات الحرة التي تتم برمجتها بحيث يقضي الطالب ما مجموعة أربع حصص صفية أسبوعياً مع معلم مدرب خصيصاً لإدارة غرفة المصادر بالإضافة إلى معلم المادة، ويقوم الطلبة بممارسة نشاطات إثرائية في مجالات العلوم والآداب والفنون المختلفة، من شأنها تنمية مهارات التفكير والإبداع وحل المشكلات، وقد وجد أن هذه النشاطات تؤثر إيجابياً على التحصيل الأكاديمي للطلبة الموهوبين، وتقتصر خدمات غرف المصادر على طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية. (المساد، 2000).

4- مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز

وهي مدارس حكومية مختلطة خاصة بالطلبة المتفوقين والموهوبين قامت وزارة التربية والتعليم الأردنية بافتتاحها على مستوى المحافظات، بهدف رعاية المواهب المختلفة للطلبة في المجالات الفنية والأدبية والعلمية ويقبل الطلبة في هذه المدارس من مستوى الصف الأول بناءً على أدائهم على مجموعة محكات في المجالات التي تشمل القدرات الأكاديمية والعقلية، وقد افتتحت أول مدرسة في مدينة الزرقاء في مطلع العام الدراسي 2001/ 2002م.

وقد حددت أهداف هذه المدارس بما يلي:

- مساعدة الطلبة الموهوبين والمتفوقين على تطوير قدراتهم ومهاراتهم وشخصياتهم إلى أقصى درجة ممكنة.
- تطوير الجانب الإبداعي وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة ليكونوا مبتكرين وقياديين في مجتمعهم.
- الإسهام في تطوير برامج التعليم العام عن طريق التفاعل بين هذه المدارس وغيرها من المدارس العادية.

أما الأسس والمعايير التي اعتمدت لاختيار الطلبة فهي كما يلي:

- أن يكون المعدل العام للتحصيل المدرسي 95٪ فأكثر.
- الجلوس لاختبار ذكاء الاستعداد الأكاديمي والحصول على نسبة ذكاء من مستوى 135 فأكثر.
- اجتياز مقابلة شخصية.
- اعتماد المواهب الفنية والأدبية والرياضية لأغراض الترشيح عندما يتساوى طالبان في مجموع العلامات.

ومن أجل توفير عناصر النجاح لهذه المدارس تعمل وزارة التربية والتعليم على اختيار أفضل المعلمين للعمل فيها وتزويدها بالمختبرات والتجهيزات العلمية المتطورة (جروان، 2002؛ وزارة التربية والتعليم، 2004)

5- مشروع البرنامج الخاص بالطلبة المتميزين في مدارس المنهل العالمية 1996م.

ويقدم هذا البرنامج خدمات خاصة للأطفال المتميزين، في مجالات تعليم التفكير والتعلم الإثرائي، والمهارات البحثية، ويلتحق في البرنامج ما نسبته 10٪ من الأطفال الملتحقين في الصف الثالث الأساسي في المدرسة، ويقدم البرنامج خدماته بشكل رئيسي في أيام الخميس والعطلة الصيفية، بالإضافة لأيام التعليم العادية (السرور، 2000).

6- المراكز الريادية للطلبة المتفوقين

يعود تاريخ هذه المراكز إلى بداية الثمانينات عندما أنشئ المركز الريادي للطلبة المتفوقين عام 1982م، في مدينة السلط بالتعاون ما بين ثلاث جهات ، وهي مؤسسة إعمار السلط التي قدمت الدعم المادي والإشراف الإداري، والجامعة الأردنية التي تولت الإشراف الفني والأكاديمي، ووزارة التربية والتعليم التي قدمت أحد المباني المدرسية لأغراض المركز وساعدت في اختيار الطلبة.

وقد قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء ثلاث مراكز من هذا النوع عام 96/ 97 في مراكز المحافظات بوسط المملكة وشمالها وجنوبها، وتقدم هذه المراكز خدماتها للطلبة المتفوقين من مستوى الصف الثامن حتى الثاني الثانوي، ويحضر إليها الطلبة مساءً بمعدل تسع ساعات في الأسبوع موزعة على ثلاثة أيام في الأسبوع للذكور وثلاثة أيام للإناث، وتهدف هذه المراكز إلى إبراز مواهب الطلبة ورعايتها وتهيئة الفرص المناسبة لتطويرها من خلال البرامج التي تقدمها في مجالات العلوم والآداب والفنون، وفي بداية العام الدراسي 2001/ 2002، أصبح عدد المراكز الريادية ستة مراكز موزعة في مناطق إربد والزرقاء

والكرك وعجلون وجرش وبني كنانة والسلط، ويستفيد منها أكثر من ألف طالب وطالبة (جروان، 2002).

أما في بداية العام الدراسي 2004/ 2005 فقد أصبح عدد المراكز الريادية ستة مراكز موزعة على مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة إربد إضافة إلى مدارس الملك عبد الله للتميز التابعة إلى مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى.

ويحول إلى هذه المراكز الطلاب المتميزون وفق ضوابط وأسس صارمة، وتعمل هذه المراكز في المساء وهي مجهزة بالأدوات والأجهزة والمواد اللازمة وبالمختصين، ولها برامج متميزة بأساليب حديثة متطورة، كما يتم تنفيذ خطة تسريع التعليم الأكاديمي لعدد من الطلبة المتفوقين في المرحلة الأساسية فقط بما يتناسب مع قدراتهم دون اعتبار للمحددات العمرية ولكن بأعداد محدودة وضمن قواعد وأسس موضوعية متقنة (وزارة التربية والتعليم، قسم الموهوبين والمتفوقين، 2004).

أهداف المراكز الريادية

تسعى المراكز الريادية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعميق وعي الطلبة بالمعارف الأساسية.
- مساعدة الطلبة على فهم الذات وتدريبهم على مهارات الاتصال الفعال.
- تطوير قدرات الطلبة العقلية والإبداعية وإبراز مواهبهم.
- تهيئة القيادات الواعدة والتخطيط للمستقبل.
- تطوير شخصيات قادرة على التكيف والتوازن مع المستجدات.

أهمية المراكز الريادية

تأتي هذه المراكز الريادية من خلال تقديم خدمات فنية تربوية تعليمية لهذه الفئة من الطلبة، وقد استند في تأسيسها على المبررات الآتية:

- سد الثغرة في النظام التعليمي لهذا النوع من التربية.

- رعاية هذه الفئة من الطلبة التي تعد استثماراً طويل المدى.
- تأكيد القدرات العقلية والإبداعية للموهوبين مما سيؤدي إلى رفع الروح المعنوية لديهم.
- حاجة الطلبة الموهوبين إلى برامج إرشادية خاصة لتنمية مهارات سلوكية مناسبة لهم.

الفئة الطلابية المستهدفة:

تتمثل الفئة الطلابية المستهدفة بطلبة الصف الثامن الذين يتم اختيارهم من طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس المحافظات والألوية وفقاً لمجموعة الأسس والمعايير التي حددتها الوزارة وأهمها:

- **التحصيل الأكاديمي**: يتم ترشيح الطلبة الذين لا تقل معدلاتهم عن 90٪ في المواد الأساسية في الصفين السادس والسابع (ويخصص له 50٪).
- **السمات السلوكية**: تعبأ استمارة خاصة من مربي الصف ومعلمي المواد الأساسية والمرشد التربوي ومدير المدرسة ويخصص لها ما نسبته (20٪).
- **الاختبار التحصيلي الجمعي العام**: ويخصص له ما نسبته (20٪).
- **النتاجات المميزة للطلبة والقدرات الخاصة**: ويخصص لها (10٪).
- **المقابلة الشخصية**: وتتم من قبل لجنة المقابلات في المركز الريادي.

الكادر الإداري والتدريسي

نظراً للدور الكبير الملقى على عاتق الكادر الإداري والتدريسي، فإن اختياره يخضع لمجموعة من الشروط الإدارية والفنية، ومن أهمها:

- أن لا يقل المؤهل العلمي عن درجة البكالوريوس والدبلوم العالي في التربية، ويفضل حملة شهادات التربية الخاصة والماجستير.
- أن يكون لديه خبرة في مجال العمل التربوي والإداري ويفضل من الذين عملوا في برامج المتفوقين.

- التميز في الأداء الوظيفي.
- الخضوع لمقابلة لجنة متخصصة لقياس جوانب مختلفة في شخصية كالدافعية، القيادة، المظهر العام، القدرة على الإقناع، الاتزان الانفعالي، والطلاقة اللغوية وبعد النظر.

- آلية العمل في المراكز:

تنظم المواد الدراسية والأنشطة وفق برنامج تحدده وزارة التربية والتعليم على النحو التالي:

- يلتحق الطلبة الذكور في المركز أيام: السبت، الاثنين، الأربعاء.
- تلتحق الطالبات في المركز أيام: الأحد، الثلاثاء، الخميس.
- يدرس الطلبة (9) حصص أسبوعياً موزعة على الأيام الثلاثة لكل فئة، بحيث يخصص (6) حصص للموضوعات الإثرائية في اللغة العربية والإنجليزية والرياضيات والعلوم والنشاط الإبداعي العام، (3) حصص للأنشطة التطويرية الموجهة يختارها الطالب من ضمن قائمة تضم الرسم والحاسوب والأشغال المهنية والصحافة والنشاط الثقافي والموسيقى والرياضة.
- يخصص للمعلم المتفرغ (14-16) حصة أسبوعياً وللمعلم غير المتفرغ (4-6) حصص أسبوعياً.
- يتوقف الطلبة عن الدراسة في المراكز خلال فترات الامتحانات الفصيلة.
- ينفذ المركز خلال العطلة الصيفية برنامجاً صيفياً اختيارياً مدته خمسة أسابيع يتضمن أنشطة مختلفة تنسجم مع رغبات الطلبة في المراكز.
- يستوفى من كل طالب في المركز مبلغ (30) ديناراً بدل اشتراك.
- دوام الهيئة الإدارية والتدريسية يومياً من الساعة (2-5) ودوام الطلبة يومياً من الثانية والنصف حتى الخامسة مساءً.

- عمليات التعلم والتعليم:

- يتم تدريس الطلبة وتزويدهم بخبرات تعليمية إضافية للمنهاج المقرر في المدارس بحيث يتم الرجوع للمراجع والكتب من قبل المعلم لتحضيرها لهم على شكل أنشطة وأسئلة.
- تكليف الطلبة بإعداد أبحاث وتقارير حسب اهتماماتهم.
- إغناء الموضوعات المقررة للطلبة من قبل المعلم، وفيما يلي بعض الأساليب لتنفيذ البرامج الإثرائية والتطويرية: الدراسة والمشاريع وتشمل مشاريع الأبحاث المكتبية والعلمية، الاهتمام بالزيارات العلمية والميدانية واللقاءات والتجارب المخبرية، البرامج الصيفية وتشمل النوادي والمخيمات والأعمال التطوعية والندوات، برامج حل المشكلات الواقعية، برامج المسابقات، وإقامة المعارض العلمية.

- أسس اختيار الطلبة المتفوقين للمراكز الريادية

يتم اختيار الطلبة من الصف السابع في نهاية شهر أيار من كل عام دراسي من جميع مديريات التربية والتعليم للمراكز الريادية، بحيث لا يزيد عن (80) طالباً من الذكور و(80) طالبة من الإناث في كل مركز موزعين على (4) شعب للذكور و(4) شعب للإناث، وذلك وفق المعايير والأسس الموضحة في بند الفئة الطلابية المستهدفة من تعليمات المراكز الريادية.

- دعم المراكز الريادية للطلبة المبدعين:

تقوم المراكز الريادية بدعم وتشجيع الطلبة المبدعين، وذلك من خلال منحهم شهادة التفوّق والإبداع، والتي وجدت انطلاقاً من المبررات التالية:

- حاجة المراكز الريادية إلى وجود آليات لتحفيز الطلبة على تطوير قدراتهم وتعظيم طاقاتهم.
- حاجة الطلبة المتفوقين والموهوبين إلى الحصول على تعزيز نتاجاتهم المميزة والمبدعة.
- الحاجة إلى وجود آلية لتوثيق إبداعات الطلبة.

- رفع كفايات العمل في المراكز الريادية.
- حصول هؤلاء الطلبة على سيرة ذاتية متميزة.

ويتم منح شهادة التفوق والإبداع في المجالات الآتية:

- **العلمية**: وذلك في مجال العلوم وفروعه المختلفة والرياضيات والحاسوب.
- **الثقافية**: في مجال الأدب والشعر والمسرح والدراما والموسيقى والرسم وغيره.

- التطلعات المستقبلية للمراكز الريادية:

تتطلع وزارة التربية والتعليم إلى تحقيق ما يلي:

- تطوير مناهج إثرائية لهذه الفئة من الطلبة.
- تصميم اختبارات تشخيصية واختبارات قدرات.
- إنشاء شبكة لتبادل المعلومات في هذا المجال مع مراكز ومؤسسات عربية وعالمية تعنى بالأشخاص المتفوقين والموهوبين وتعيين مواقع للمراكز على شبكة الإنترنت.
- تحديد مجموعة من السمات السلوكية للمعلم والطلبة.
- بناء معايير أداء يستعان بها في تقييم فعاليات المراكز في مجال الموهبة والإبداع.
- استحداث وتخصيص أبنية مستقلة للمراكز الريادية مع غرف لمصادر التعلم.
- إيجاد مختبرات علمية ومختبرات لغوية في المراكز.
- إقامة معرض شامل لجميع المراكز الريادية في نهاية كل عام.
- تفعيل مشاركة المراكز الريادية التي تحتاج إلى تطوير وخدمة المجتمع.
- وضع خطة لتفعيل المراكز الريادية التي تحتاج إلى تطوير وخدمة المجتمع.
- توزيع المراكز على كافة مديريات التربية والتعليم في المملكة، واستحداث مراكز إضافية أخرى في المديريات في كافة أقاليم المملكة (وزارة التربية والتعليم، 2004م).

ثانياً: تجربة المملكة العربية السعودية في رعاية الموهوبين والمتفوقين:

من الجدير بالذكر الإشارة إلى أن سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية قد تضمنت عدة بنود للارتقاء بالمبدعين والمبتكرين والموهوبين دليل على حرص رواد التعليم بالنهوض بمجتمعنا وفي هذا الصدد لا بد من الإشارة إلى مراحل تطور رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية. (وزارة التربية والتعليم، 1430هـ).

مراحل تطور رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية:

المرحلة الأولى:

في عام 1410 – 1416هـ تضافرت الجهود الرسمية، في كل من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، ووزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات، للبدء في برامج بحثي متكامل، يبدأ بالتعرّف على الطلاب الموهوبين ورعايتهم في المراحل الدراسية المختلفة، وهكذا ظهر للوجود مشروع بحث وطني باسم (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم)، الذي تمخض عنه إعداد وتقنين مقاييس في الذكاء والإبداع، كما تضمن إعداد برنامجين إثرائيين تجريبيين في العلوم والرياضيات، كنماذج أولية لبرامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

المرحلة الثانية: برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم:

تأسس برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بناءً على محضر الاجتماع المنعقد في 29/ 10/ 1417هـ، برئاسة معالي وزير المعارف ومشاركة وكيل الوزارة، ونائب رئيس مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وفريق بحث برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم؛ وقد تم تبني المشروع والبدء في تطبيقه في المدارس التابعة لوزارة المعارف، وتوفير كافة الإمكانات البشرية والتقنية اللازمة لتنفيذه وتكليفه فريق عمل برئاسة الأستاذ الدكتور عبد النافع وعضوية فريق البحث، لتنفيذ البرنامج، وتقديم تصور مفصل لمعالي وزير المعارف، وذلك وفقاً لما ورد في القرار الوزاري رقم 877 تاريخ 6/ 5/ 1418هـ. كما تم

افتتاح برنامج رعاية الموهوبات والمتفوقات في الرئاسة العامة لتعليم البنات عام 1418هـ وابتداء العمل الفعلياً بالفصل الثاني للعام 1419هـ.

المرحلة الثالثة: إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين:

في سعي للوزارة إلى التوسع في برامج الموهوبين، برزت الحاجة إلى إيجاد إدارة عامة لرعاية الموهوبين، تمثل الجهاز التربوي والتعليمي، الذي يقوم بتنفيذ سياسة المملكة في رعاية الموهوبين، وتحقيق الأهداف التي ترمي لها وزارة المعارف، فقد تم إنشاء إدارة عامة تعنى بالإشراف على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وذلك بالقرار الوزاري رقم 58054 وتاريخ 4/ 3/ 1421هـ.

المرحلة الرابعة: إنشاء إدارة رعاية الموهوبات:

نظراً للتوسع في برامج رعاية الموهوبات، تم إنشاء إدارة رعاية الموهوبات في تاريخ 5/ 2/ 1422هـ وفي تاريخ 13/ 3/ 1423هـ تم ربطها بمعالي نائب وزير المعارف لشؤون البنات.

المرحلة الخامسة: توحيد الجهود في رعاية الموهوبين:

حرصاً على توحيد السياسات وإستراتيجية العمل في مجال رعاية الموهوبين في المملكة، صدر قرار معالي وزير المعارف رقم 373373 تاريخ 4/ 12/ 1423هـ والقاضي بتكليف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بمهامها الموكلة إليها لقطاعي (البنين والبنات) على حد سواء.

البرامج المقدمة في واقع وزارة التربية والتعليم:

حرصت المملكة العربية السعودية منذ بدايات الاهتمام بالطلبة الموهوبين ورعايتهم، إلى تقديم عدة برامج تسهم في التعرف على هذه الفئة والكشف عنهم، وتقديم كل ما يلزم

من خدمات تلبي احتياجاتهم، وقد سارت هذه البرامج على النحو الآتي كما ورد في القبالي (2009).

1- **برنامج التعرف على الموهوبين:** برنامج سنوي مستمر يشتمل: الترشيح والتعرف، والتصنيف للطلبة الموهوبين، والتقويم والمتابعة من خلال استخدام اختبارات ومقاييس الذكاء والإبداع والقدرات الخاصة، تم إعدادها وتقنينها على البيئة السعودية وذلك بهدف اختيار الطلاب وترشيحهم لبرامج الرعاية.
2- **البرنامج المسائي الإثرائي:** برنامج إثرائي نوعي، يعقد في مراكز رعاية الموهوبين أو المدارس ذات الإمكانات المناسبة في الفترات المسائية للطلبة المرشحين.
3- **برامج الخميس الإبداعية:** برامج علمية مهارية تركز على مساعدة الطلبة على اكتساب بعض مهارات التفكير العقلية والعلمية والتفكيرية والإبداعية.
4- **ملتقيات الموهوبين الصيفية:** برامج إثرائية متخصصة، تستقطب طلاباً متميزين خلال الإجازة الصيفية، ويقوم عليها ثلة من أصحاب الخبرة والتخصص في مجال الموهبة والعلوم الأكاديمية.
5- **برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام:** تأهيل مجموعة من معلمي ومعلمات التعليم العام للعمل متفرغين فيم جال رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام، تناط بهم مسؤوليات التعرف على الطلبة الموهوبين ثم تقديم برامج الرعاية المناسبة لهم.
6- **البرامج التدريبية لمعلمي ومشرفي الموهوبين:** عبارة عن برنامج يعد لمتابعة الحاجات العلمية والتدريبية الملحة لدى المعلمين المشاركين في برنامج رعاية الموهوبين داخل مدارس التعليم العام المشرفين المتفرغين في المراكز والتي تم رصدها من خلال الزيارات الميدانية واستمارات التقويم الدورية والختامية. يتم تنفيذ هذا البرنامج بصورة متتابعة بناء على الاحتياجات الميدانية.
7- **البرامج التدريبية لمعلمي الصفوف الدراسية:** تعطي دورات متخصصة لنشر الوعي لدى معلمي ومشرفي التعليم العام حول بعض الاستراتيجيات المتخصصة في رعاية الموهوبين والتي يمكن أن يستفيد منها جميع الطلبة بمن فيهم الموهوبين.

8- **لجنة رعاية الموهوبين داخل المدرسة:** هي لجنة تعنى بتوفير الخدمات التربوية المناسبة للطلبة الموهوبين، عن طريق التنسيق بني أركان وعناصر العملية التربوية والتعليمية وتتكون هذه اللجنة من إداريي ومعلمي المدرسة بالإضافة لبعض أولياء أمور الطلاب وممثلين عن الطلاب أنفسهم.

9- **منتدى موهوبون ومبدعون:** منتدى الكتروني يتيح الفرصة للمختصين ومعلمي الموهوبين وأولياء الأمور والطلاب لتبادل المعلومات والخبرات في مجال الموهبة والإبداع.

10- **التوعية وخدمة المجتمع:** مجرد دورات ومحاضرات ونشرات إعلامية لتوعية المجتمع أفراداً ومؤسسات ببرامج التعرف على الكشف عن الموهوبين ورعايتهم للتفاعل معها والعمل على نجاحها.

11- **المراكز:** هي مؤسسات تربوية تعليمية اجتماعية تعنى بتقديم الرعاية التربوية والتعليمية والاجتماعية والسلوكية والنفسية للطلبة الموهوبين من خلال برامج تقدم في المراكز مباشرة أو من خلال تعزيز البرامج التي تقدم عن طريق المدارس أو النشاطات الطلابية.

أما عن دور المدارس في المملكة العربية السعودية وما تقوم به تجاه الطلبة الموهوبين، فقد اتبعت عدة سياسيات منها، ما ورد في دليل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين (وزارة التربية والتعليم، 1430هـ)، على النحو الآتي:

أولاً: الإسراع في نقل الطفل إلى الفرقة العليا:

لقد كان الإسراع في نقل الطفل إلى مكان يتناسب مع مستواه وسيلة من الوسائل الأكثر شيوعاً للعمل على تكييف الطفل الموهوب، وقد ظهر أنها طريقة مرضية إذا نظرنا إلى تقدم الطفل ونموه، وقد وجد أن الأطفال الذين تسرع المدرسة في نقلهم يكونون أكثر تفوقاً في المدرسة الثانوية وعدد الذين يتمون دراساتهم العليا، كما يمتازون بكثرة درجات الشرف

التي يحصلون عليها. ولكن هناك اعتراضات توجه إلى الإسراع ف نقل الأطفال يجب أخذها بنظر الاعتبار أيضاً وأعظمها خطورة وهو سوء التكيف الجسمي والاجتماعي الذي قد ينتج من وضع الطفل مع آخرين يكبرونه في السن.

ويبدو أن الأخذ بحالة كل فرد على حدة يجب أن يكون هو الأساس الذي يتقرر على ضوئه ما إ ذا كان الطفل في حاجة إلى وضعه مع هم من هم أكبر سناً.

ثانياً: الفصول والمجموعة الخاصة:

يتراوح الاستعداد لمواجهة حاجة الأطفال الموهوبين بين تخصص مدرسة معينة لهم كنا يحدث في أحد المدن ومن تقديم برنامج لفترة معينة في إحدى المدارس يقضي فيها الأطفال المختارون بعض الوقت كل يوم مع مجموعة الفصل. وبقية اليوم في فصول خاصة يقومون في أثنائها بأبحاث ومشروعات في مستوى عال. وتقدم المجموعات الخاصة أيضاً فرصاً أخرى للموهوبين ويمكن أن تقوم هذه المجموعات في المدرسة كأحد البرامج التي تتيح للموهوبين فرصاً كثيرة أو تقوم في المجموعات تحت رعاية المواطنين ذوي الميول والمواهب وفي المدارس لا تأخذ المدرسة بسياسة وضع الطفل مع من هم أكبر منه سناً ويتعاون الآباء والمعلمات على القيام أسبوعياً بنزهات إلى الأماكن ذات الأهمية.

ثالثاً: التزويد التعليمي في فصول الدراسة العادية:

تتحقق الزيادات التعليمية لمنهج الطلبة الموهوبين في الفصول الخاصة عن طريق إمداد المنهج بأنواع متعددة من النشاط والمواد بدراسات مستقلة متنوعة وفق الميول الخاصة للأفراد كذلك عن طريق دراسة المجموعة وحدة منسقة من الخبرة. كما يتحقق ذلك عن طريق إيجاد فرصة أكبر للتعبير الابتكاري. ويمكن أن يدرس نفس المنهج الموجود في الفصول الدراسية العادية حيث يمكن أن ينوع وتعمق الخبرات التعليمية بما يتفق مع قدرات الموهوبين وقد وضعت بعض المدارس منهجاً غنياً بالخبرات للأطفال الموهوبين في كل من مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

وخلاصة ما تقدم من عرض لسياسة التعليم في الوطن العربي، نجد أن وزارة التربية والتعليم، وإدارات التربية والتعليم وإدارات رعاية الموهوبين، قد قدمت خدمات وجهود متميزة على الصعيد العالمي والعربي للارتقاء بالموهوبين والمتفوقين والمبدعين من أبناء مجتمعنا للنهوض به، ومواكبة التجديدات والتطورات العلمية والمعرفية، ومواكبة التحديات المستقبلية التي تعصف بالمجتمع الإنساني، وكذلك حث الطلبة من أبناءنا ومنهم الموهوبين على التفكير، وخاصة التفكير الإبداعي.

الفصل الثاني

مفهوم الموهبة والإبداع

مقدمة:

تُعدّ الفروق الفردية بين البشر في خصائصهم وقدراتهم حقيقية لا جدال فيها منذ وجد الإنسان على هذا الكوكب، ومن الطبيعي أن يظهر الناس اهتماماً خاصاً بالأفراد الذين تميزوا بقدراتهم أو مواهبهم بصورة استثنائية في احد ميادين النشاط الإنساني التي يقدرها المجتمع، وهم يسمون المتميزون أو الموهوبون أو المتفوقون.

مفهوم الموهبة والإبداع:

تتعدد المصطلحات التي تعبر عن مصطلح الطفل المتفوق (Superior Child)، والطفل العبقري (Genius Child)، والطفل المتميز (Talented Child)، ويعتبر مصطلح الطفل الموهوب (Gifted Child)، هو أكثر المصطلحات شيوعًا (الروسان، 1999)، وفيما يلي، استعرضاً للفروق بين مفهوم التفوق، والموهبة، والإبداع، والعبقرية.

التفوق:

يمكن النظر إلى التفوق بكثير من الأشكال والطرق ففي حين يؤكد بعض العلماء والباحثين على التفوق في الموهبة، يؤكد آخرون على التفوق في الأداء، وفي حين يبحث البعض عن مظاهر الموهبة في الذكاء المقاس، يبحث عنها آخرون في عدد متنوع من القدرات الإنسانية (القمش، 2011).

ويعرف المتفوق بأنه الطفل الذي يعتبر فوق العادة بالنسبة لعدد من الصفات والقدرات، خاصة تلك المتعلقة بالأطفال الذين يبدون قدرات ذكاء مميزة، وتطور اجتماعي وعضوي أكثر من العادي (أبو سماحة وكمال ومحفوظ والفرح، 1992).

وقد عرّف عدد من الباحثين التفوّق بأنه "الامتياز في التحصيل الدراسي بحيث تؤهل مجموع درجات الفرد لأن يكون من أفضل زملائه" إذ يرتفع الطالب في إنجازه أو تحصيله بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه، كما أنّ هناك نوعي، للتفوق التحصيلي هما التفوق التحصيلي العام والتفوق التحصيلي الخاص (السدحان، 2004).

وعليه فإنه بالإمكان القول، أن المتفوقين أولئك الذين لديهم القدرة على أن يكون مستواهم التحصيلي مرتفعًا في مجال دراسي أو أكثر، مقارنة بغيرهم بنسبة تميزهم وتؤهلهم لأن يكونوا من أفضل أفراد المجموعة التي ينتمون إليها. وعادة ما يعبر عن التفوق بالتحصيل الدراسي أو يتحدد بمقدار الدرجة التي يحصل عليها الطالب في نهاية الفصل أو السنة الدراسية.

الموهبة:

الموهبة والموهوب في اللغة

الموهوب: كل ما وهب لك فهو موهوب، والموهبة: الهبة وجمعها مواهب (ابن منظور)، ووهب له شيئاً وهباً أعطاه إياه بلا عوض (المعجم الوسيط، ص 102)، وجاء في التهنئة في المولود قول الحسن البصري – رحمه الله –: "بورك لك في الموهوب، وشكرت الواهب، وبلغ أشده ورزقت بره (ابن القيم، ص 18)، فالواهب هو الله تعالى، والموهوب هو الولد، وفي المعجم الوسيط: "الموهبة الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه" (المعجم الوسيط، ص 1102). فيقال لمن امتلك موهبة ما: موهوب.

وورد في الحديث الشريف استعمال كلمة (عبقري) في الدلالة على التفوق والبروز، وذلك في ذكر الرؤيا التي رآها النبي ﷺ في أبي بكر وعمر – رضي الله عنهما – ونزعهما الماء من بئر، وفيه وصف نزع عمر ﷺ: "فلم أر عبقرياً من الناس يفري فريه" (صحيح البخاري، كتاب التعبير، باب نزع الماء من البئر، رقم (7019)، ونقل الحافظ ابن حجر عن الفارابي قوله: "العبقري من الرجال الذي ليس فوقه شيء"، وعبقر: موضع كان ينسج فيه البسط الموشية فاستعمل في كل شيء جيد أو في كل شيء فائق (ابن حجر العسقلاني، ص 413).

ويشير مصطلح موهوب Talented في معجم وبستر (Webster) إلى من لديه قدرة أو استعداد طبيعي، كما يذكر هذا المعجم إلى أن مصطلح متفوق Gifted يشير إلى من لديه قدرة أو استعداد طبيعي، ولعل ذلك يشير إلى استخدام مصطلحي متفوق وموهوب كمترادفين.

كما تشير كلمة موهوب في المعاجم العربية إلى أنها "خاصية تصف الفرد الذي يكون لديه قدرة عالية أكثر من العادي، وحتى الآن لم يستقر على معدل ذكاء معين يضف هذا الفرد، إلا أنه غالبًا ما يكون من (120) درجة فما فوق، وعادة ما يقترن هذا المستوى العقلي بالابتكار أو يستخدم كمعيار له، مع وجود بعض الخصائص الأخرى لدى الفرد.

وبشكل عام تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة تعتبر قدرة أو استعدادًا فطريًا لدى الفرد، أما من الناحية التربوية والاصطلاحية فهناك صعوبة في تحديد وتعريف المصطلحات المتعلقة بمفهوم الموهبة، فتبدو أكثر تشعبيًا ويسودها الخلط وعدم الوضوح في استخدامها، ويعود ذلك إلى تعدد مكونات الموهبة.

ولعل أبرز هذه التعريفات ما أورده مارلند (Marlend) في عام 1972م تعريفاً للموهوبين، وتبناه القانون الفيدرالي الأمريكي، وهو: أن الموهوبون هم الذين يشخصون من قبل مهنيين أكفاء بامتلاكهم لقابليات متميزة يتمكنون من الأداء بمستوى مرتفع يجعلهم بحاجة إلى برامج تربوية وخدمات تتجاوز تلك التي يقدمها البرنامج العادي وذلك لتحقيق إسهامهم في خدمة أنفسهم ومجتمعهم (السرور، 2003). وكذلك تعريف كيرك (Kirk) الموهوب بأنه الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية حيث تزيد درجة ذكائه عن (130) IQ ويتميز بقدرة عالية على التفكير الإبداعي(العتوم، 2004).

ويبدو أن هناك فرقاً بين الموهبة والتفوق؛ إذ تعد الموهبة ملكة معينة ومهارة يتقنها الطالب بغض النظر عن مستواه الدراسي، أما التفوق فهو محصور في المواد الدراسية دون مهارة معينة يتميز بها الطالب عن غيره أو بدرجة ذكاء (الغامدي، 2009).

الإبداع:

ورد في معجم لسان العرب لابن منظور بأن الإبداع لغة بدع الشيء يبدعه بدعاً، وابتدعه، أنشأه أولاً وأن الذي يأتي أمراً، أي أول لم يسبقه أحد ويقال فلان بدع في هذا الأمر، وأبدع الشيء اخترعه على غير مثال (ابن منظور، 1968: 6). وعرّفه هونيج (Honig) كما ورد في العتوم (2004) أنه تفكير متشعب يتضمن تحطيم الأفكار العادية وإدخال الأفكار العجيبة والفريدة، بهدف زيادة فهم الفرد من خلال تفاعله مع الخبرات المكتسبة". فالإبداع يتضمن إضافات جديدة للأشياء، فمثل ما يحدث من إضافات للمركبات، وتعديل في مجسماتها، وتحديث التقنيات كالاتصالات والجوالات، فهي كلها أعمال إبداعية.

العبقرية:

لقد آثار موضوع المتفوقين كثيراً من الجدل حول لفظة العبقرية كاصطلاح يطلق على التفوق البارز. وقد عرفوا العبقرية بمدلولات معنوية مختلفة تتراوح بين الإلهام الإلهي والقدرات الخارقة للطبيعة في طرف. وبين الجنون في الطرف آخر، ثم تغيرت هذه النظرة خلال النصف الثاني من هذا القرن إلى نواح محسوسة يمكن قياسها، وأهمها القدرة على التعلم بدرجة تفوق العاديين بكثير أو بامتياز في الذكاء.

وأشار دنلوب (Dnlob) أن العباقرة تبلغ درجة ذكائهم (170) IQ فما فوق، في حين أن كرونشانك (Crunchshak) إضافة إلى ما قدمه دنلوب أكد أن العباقرة يشكلون (%0,00001)؛ أي ما نسبته واحد في كل مئة ألف (فريرة، 2010).

وبشكل عام يفضل استخدام لفظة العبقرية في وصف الأداء الذي لا يفوقه شيء في الجودة والدقة والخبرة .وبناءً على هذا يمكن تعريف العبقري بأنه الشخص الذي يظهر نبوغاً عاليًا جدًا، ويأتي بأعمال عبقرية في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وتضم فئة العباقرة الأشخاص الذين يأتون بأعمال تتصف بالجدة والجودة والدقة ولا يفوقها شيء في هذه الصفات. ويمكن وصف العباقرة بالموهبة وارتفاع الذكاء والإبداع بحيث تضعهم هذه الصفات في قمة فئات النابغين. ويمكن أن يطلق لفظ عبقري على الراشد إذا أتى أعمالاً

عبقرية، وأما الطفل فيمكن أن يعد عبقرياً عندما يكون من المتفوقين (سليمان وأحمد، 2005).

تطور مفهوم الموهبة والتفوق والإبداع:

تطور مفهوم الموهبة والتفوق عبر العقود الماضية، إذ كان الاعتماد الأساسي في تحديد الموهبة والتفوق على اختبارات الذكاء التقليدية المقننة، وعلى اختبارات التحصيل الدراسي؛ فاعتبر الموهوب الذي يكون أداؤه أعلى من (1٪) من أقرانه في المجتمع المدرسي مقاساً باختبارات الذكاء أو التحصيل. وقد كان هذا الفهم متوافقاً مع مفهوم العامل العام الذي اقترحه "سبيرمان" سنة 1923م والذي يعبر عن القدرة العقلية العامة للدلالة على الارتباط العالي بين الاختبارات الفرعية للذكاء (القمش، 2011).

ويعد تيرمان (1925م) أول من استخدم مصطلح الموهبة، حيث قام بدراسته المشهورة عن الموهوبين، ثم تلته الباحثة لينا هولنجورت (1931م)، والتي عرفت الطفل الموهوب بأنه ذلك الطفل الذي يتعلم بقدرة وسرعة تفوق بقية الأطفال في كافة المجالات، فالموهبة استخدمت لتدل على مستوى عال من القدرة على التفكير والأداء (جروان، 2008).

وفي عام (1938) ظهر اتجاه ثيرستون "Thurstone" المعارض تماماً لما نادى به سبيرمان حول طبيعة الذكاء، ومن خلال التحليل العاملي لمجموعة من الاختبارات بلغت (65) اختباراً طبقت على طلاب المدرسة العليا بشيكاغو لم يتوصل ثيرستون إلى العامل العام الذي يقف خلف جميع أنواع النشاط العقلي، وإنما أعتقد بوجود عدد من العوامل أطلق عليها القدرات العقلية الأولية وأن السلوك الذكي يعد نتيجة لهذه القدرات العقلية الأولية التي تختص كل منها بوظيفة عقلية معينة (توق، عدس، قطامي، 2003).

وبرزت نظرية العوامل المتعددة Multiple Factor Theory، ويعود الفضل في ظهورها إلى رائدها ثورندايك "Thorndike " الذي اختلف مع سبيرمان حول وجود عامل عام في الذكاء، إذ يرى أن الذكاء هو محصلة تفاعل عدد من القدرات المتداخلة والمترابطة

فيما بينها، ويعتقد أن طبيعة هذه القدرات العقلية ونوعيتها يعتمد على عدد ونوعية الوصلات العصبية القائمة بين المثيرات والاستجابات، إذ يرى أن الفروق في الذكاء بين الأفراد تعزى إلى طبيعة الوصلات العصبية الموجودة لديهم، وتوصل إلى وجود ثلاثة أنواع للذكاء أولها: الذكاء المجرد، ويتمثل في مقدرة الفرد على التعامل مع الأشياء المجردة كالمعاني والرموز والأفكار والمفاهيم والعلاقات الرياضية. وثانيها: الذكاء الميكانيكي، ويتمثل في المقدرة على التعامل مع الأشياء المادية وأداء المهارات والمهمات الحركية وثالثها: الذكاء الاجتماعي ويتمثل في المقدرة على التواصل مع الآخرين وتشكيل العلاقات الاجتماعية (الزغول، 2011).

ومع توالي الأبحاث في مجال الذكاء وتقدمها خلال الخمسينيات من القرن الماضي، لم يعد مفهوم الذكاء كقدرة عقلية عامة مقبولاً لدى الكثير من الباحثين، بعد التوصل إلى ما يسمى بالتفكير التباعدي الذي يشير إلى قدرة الفرد إلى إنتاج استجابات متنوعة ومرنة وفيها إبداع، مقابل ما يسمى بالتفكير التقاربي والذي تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية التي تتطلب من الفرد استجابة واحدة محددة تعكس حقائق معينة وتكون هي الصحيحة؛ وعليه دعت الحاجة إلى وجود مقاييس مقترنة باختبارات الذكاء تسهم في قياس القدرات العقلية التي تتضمن الكشف والتعرف على الموهبة أو التفوق، وتسهم في تمييز الأفراد الموهوبين أو المتفوقين (القمش والمعايطة، 2011).

ومن التعريفات التقليدية للموهبة:

- تعريف تيرمان (Terman, 1956) وركز في تعريفه على القدرة العقلية العامة واعتبر أن نسبة الذكاء البالغة (140) IQ هي الحد الفاصل بين الموهوبين والعاديين (العتوم، 2004).
- تعريف رينزولي (Renzulli, 1979) بأنها "تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمات (الدافعية) ومستويات مرتفعة من القدرات العقلية"، والموهوبون هم "أولئك

الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني" (جروان، 2012: 56).

- تعريف تاننبوم (Tannenbaum, 1983) والذي أشار إلى ضرورة وجود خمسة عوامل تساهم في تحديد الموهوبين ونجاحهم وهي: القدرة العقلية العامة والتي تعبر عن العامل العام، والقدرة الخاصة وتعرف بأنها التفوق الذي يؤدي إلى أداء الإرادة والرغبة للقيام بتضحيات من أجل الانجاز، والعوامل البيئية مثل البيئة الأسرية والمدرسية والمجتمعية التي تشجع وتحفز الفرد على زيادة إمكاناته، وأخيرا عوامل الصدفة وهي تلك الظروف الحياتية غير المتنبأ بها والتي تعبر عن الفرص للأداء المتفوق (القمش والمعايطة، 2011: 270).

وفي هذا المجال، يمكن القول أن الموهبة: قدرة فطرية موروثة في مجال أو أكثر من المجالات الإنسانية، والتي لا يمكن أن تلمع إلا بوجود من يكتشفها ويصقلها حتى تبلغ أقصى مدى لها.

ونتيجة للاختلافات بين الباحثين والمهتمين في مجال الموهبة والتفوق وبسبب التطورات التي ظهرت حول الموهبة والتفوق وتحديدها؛ تعددت التعريفات للموهوبين.

فقد عرف جانييه (Gagne) الموهوبين بأنهم كل من يظهر أداءً بارعاً في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية والتقنية والفنية والرياضية. ويرى أيضاً أن الموهبة تقابل الأداء من مستوى الذكاء فوق المتوسط، كما أنها نتاج النشاط أو تحقيق للطاقة، ويمكن أن يشاهد على أرض الواقع (Davis & Rimm, 1998).

وأورد أبو فراش (2005: 15) تعريفاً للموهوب بأنه مصطلح "يطلق على الأطفال الذين يظهرون أشكالاً فريدة من السلوك الذي يدل على الإبداع و/ أو الذكاء، والإبداع يعنى أن يرى الفرد الأشياء التي يراها الآخرون ويفكر بها بطريقة جديدة ومختلفة".

ويرى المعايطة والبواليز (2007) أن الطفل الموهوب: هو الفرد الذي يُظهر أداءً متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية:

1- القدرة العقلية العالية.
2- القدرة الإبداعية العالية.
3- القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع.
4- القدرة على القيام بمهارات متميزة كالمهارات الفنية والرياضية.
5- القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية والمرونة والاستقلالية.

ويعُرف الموهوبين أيضاً بأنهم أولئك الأفراد الذين يعطون دليل اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، مما يؤكد حاجتهم إلى برامج تربوية، أو مشاريع خاصة ونشاطات لتلبية احتياجاتهم في مجالات تفوقهم وموهبتهم والتي لا تقدمها عادة المدرسة العادية (غيث، بنات، طقش، 2009).

وعرف شور وماير (Shore and Maier) كما ورد في موسى (2009) الموهوبين بأنهم الأفراد الذين يكونون لديهم قدرات غير عادية، قد تكون سلوكية أو إجتماعية أو عقلية أو فيزيقية حيث تؤخذ في الاعتبار دائماً أنهم بحاجة إلى برنامج تعليمي خاص.

ويعرف الموهوبين بأنهم "الأفراد الذين يتصفون بنمو لغوي يفوق المعدل العام، ومثابرة في المهمات العقلية الصعبة، وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول" (جروان، 2012: 52).

ومن خلال ما تقدم يمكن التوفيق بين التعريفات السابقة، واستخلاص أن الموهوب هو ذلك الفرد الذي يُظهر أداءً متميزاً في مجال أو أكثر من المجالات الآتية: القدرة العقلية العامة، والقدرات القيادية والاجتماعية، والمهارات الفنية والرياضية، والمهارات الحركية الأدائية، والإبداع والابتكار، والاستعداد الأكاديمي؛ مما يترتب عليه وجود أشخاص متخصصين وعلى كفاءة عالية للقدرة على التعرف عليهم واكتشافهم، وتحديد البرامج التربوية والخدمات التي تتناسب وقدراتهم وطاقاتهم وتتجاوز تلك البرامج التي تقدم للعاديين، للمساهمة في خدمة أنفسهم ومجتمعاتهم وتقدمها ورقيها.

الإبداع:

عــرف تــورانس (Torrance) الإبــداع بأنــه: "عمليــة إدراك الثغــرات والاخــتلال والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى نتائج محددة بشأنها واختبار الفرضيات والـربط بـين النتـائج وتعديلـها وإعـادة اختبارهـا ثـم تعميمهـا. أمـا جيلفـورد (Guilford) فقد عرّف الإبداع بأنه "تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصـية مدهـشة ومنفردة، هي تنوع الإجابات المنتجة (القمش، 2011).

وعرّفه جروان (2012) أنه "نشاط عقلي هادف توجهـه رغبـة قويـة في البحـث عـن حلول لم تكن معروفـة سـابقاً، تمتـاز بالـشمولية والتعقيـد، واحتوائـه علـى عناصـر انفعاليـة وأخلاقية تشكل حالة ذهنية مميزة".

وفي ضوء ما سبق فإن الباحث يتبنـى التعريـف الآتـي للإبـداع، وهـو نـشاط عقلـي هادف ينتج عنه أفكار جديدة، مبتكرة وغير مألوفة للمواقف النظرية أو التطبيقية في مجال مـن المجالات التعليمية أو الحياتية بحيث تتصف هذه الحلول والنتاجات بالحداثة والجدة والتعقيد.

إن الملاحظ لهذه التعريفات وغيرها، يجد أنها متشابهة ومتقاربة إلى حد كبير، يعكـس أوجه الاتفاق حول مفهوم الإبداع، وإذا كان هناك أي اختلاف، فيعزى ذلـك إلى تعقـد نتـاج هذه الظاهرة واختلاف مدارس الباحثين فيها.

لذلك تم التوفيق بين هذه التعريفات بوضع عناصر مـشتركة للإبـداع والـتي تتفاعـل معاً لتغطي المعنى الوظيفي له، حيث يمكن تناول هذا المفهوم من خلال الأبعاد الآتية:

أولاً: الشخص المبدع Creative Person

يرى سيمبسون (Simpson) كما ورد في المعايطة والبـواليز (2007) الإبـداع بأنـه: القدرة على التخلص من النمط العادي للتفكير، وإتباع نمـط جديـد فيـه، وأن هنـاك مفـاهيم ذات علاقة وثيقة بمفهوم التفكير الإبداعي منها حب الاستطلاع والفـضول والخيـال، وعليـه فإن التفكير الإبداعي يتـضمن بعـض الـصفات الـتي تميـز الأفـراد ذوي القـدرات الإبداعيـة العالية سواء كانت هذه السمات عقلية أم وجدانية. مثل الطلاقة اللفظية وقوة البيان والخيـال الواسع، والذكاء العالي والأصالة، ومهارة فن اتخاذ القرارات، والقدرة على الـتفكير المنطقـي

واستيعاب المواقف غير الواضحة المبهمة. بالإضافة إلى تحدي المواقف الصعبة والمثابرة والميل للبحث والتدقيق والإطلاع على الخبرات الجديدة.

ثانياً: النتاج الإبداعي Creative Product

يرى روجرز (Rogers) أن الإبداع حسب هذا الاتجاه بأنه: إنتاج جديد ينبع من التفاعل بين الفرد وما يكتسبه من الخبرة، في حين يرى بيرس (Piers) بأنه الابتعاد عن الطرق التقليدية في التفكير لإنتاج شيء جديد غير مألوف، أو إنتاج جديد مقبول ونافع يحقق رضا مجموعة كبيرة من الناس في فترة زمنية معينة، وهو إنتاج يتميز بأكبر قدر من الطلاقة والأصالة والمرونة (القمش، 2011).

ثالثاً: الإبداع كعملية Creative as Process

يمثل هذا الاتجاه التأكيد على المراحل التي تمر بها العملية الإبداعية، ويركز تورانس (Torrance)، على العملية الإبداعية في تعريفه حيث يقول: بأن الإبداع عملية الإحساس بالمشكلة والوعي بها وبمواطن الضعف والثغرات والنقص فيها. وصياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة، والبحث عن حلول وتعديل الفرضيات وإعادة فحصها عند اللزوم وتوصيل النتائج (جروان، 2012).

رابعاً: البيئة الإبداعية Creative Enviroment

للبيئة دوراً كبيراً في تشجيع التفكير الإبداعي أو تعطيله عند الأفراد، فهناك تفاعل بين البيئة والفرد، وهذا يؤكد مسؤولية الظروف والبيئة المحيطة والتي تقسم إلى قسمين: أولها: ظروف عامة ترتبط بالمجتمع وثقافته، ويتمثل ذلك بتهيئة الفرص للفرد بالتجريب والتشجيع على التفكير الإبداعي. ثانيها: ظروف خاصة ترتبط بالمناخ المدرسي والأسري، فالمدرسة والأسرة التي توفر لأبنائها قدراً أكبر من الاستقلالية وحرية استكشاف البيئة، تساعد على التفكير بدرجة عالية ومبدعة (عياصرة وحمادنة، 2010).

ومن خلال ما تقدم فإنه بالإمكان القول أن الموهوبين هم الذين يمتلكون القدرة على تطوير بعض الخصائص والمهارات في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني ويتميزون بها مقارنة عن المجموعة العمرية التي ينتمي إليها.

النظريات المفسرة للموهبة والإبداع:

لقد تعددت النظريات التي تناولت تفسير الموهبة والإبداع، حيث قدمت مختلف المدارس والاتجاهات في علم النفس، أراء مختلفة حسب الاهتمام والمنطلق ومن أشهر هذه النظريات: (**المعرفية، الجشتالطية، السلوكية، الإنسانية، التحليل النفسي**).

حيث ترى **النظرية المعرفية** أن: الإبداع يسير وفق سلسلة من العمليات، لمعالجة موضوع ما وربطه بالخبرات المخزنة في البيئة المعرفية للمتعلم وتذويبها في بنائه المعرفي، للوصول إلى حلول مبتكرة (جروان، 2008).

وتعتبر **النظرية الجشتالطية** الإبداع: بأنه تفكير استبصاري وحدسي يصل فيه الفرد إلى الحل فجأة، فيدرك الفرد المسألة والعناصر المحيطة بها، وعلاقتها مجتمعة ثم الابتعاد عن المشكلة والوصول إلى ما يسمى بومضة الاستبصار الذي يتضمن حل المشكلة المفاجئ من خلال عمليات ذهنية فاعلة (جروان، 2008).

أما السلوكية فيرى ممثلوه، أن ظاهرة الإبداع ترتبط بالخطوط الأساسية لاتجاههم الذي يفترض أن النشاط أو السلوك الإنساني هو في الجوهر مشكلة تكوين العلاقة بين المثيرات والاستجابات، علماً بأن هذه العلاقة من حيث آليتها لا تزال غير واضحة، وغير متفق عليها حتى من قبل ممثليها. ويدخل ضمن إطار السلوكية مفهوم الإشراط الإجرائي الذي يرى أن الفرد يصل إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك انطلاقاً من تكوين العلاقة بين المثير والاستجابة. أي أن الفرد لديه القدرة على تنفيذ استجابة مبدعة بناءً على تعزيز، أو إحباط الأداءات المبدعة لديه. وهذا الافتراض ينطلق من مبدأ أن الآباء والمعلمين لديهم القدرة على التأثير في طموحات الأفراد وقيادتهم نحو التفكير الإبداعي (روشكا، 1989).

وقد ظهرت نظريات مختلفة في الإطار العام للسلوكية حول التفكير الإبداعي وعملياته وشكله وظهوره، منها النظرية الارتباطية التي تذهب إلى أن التفكير الإبداعي هو تفكير ترابطي ينتج عن العلاقة التي تربط المثير بالاستجابة، وتتحدد قيمة التفكير الإبداعي بمدى نوعية هذه الرابطة التي إذا كانت قوية فإنها تتكرر وتقوى إما إذا كانت ضعيفة فإنها تتلاشى وتزول. أما النظرية الإنسانية التي يمثلها كل من ماسلو وروجرز، فقد ذكرت أن كل فرد يولد مبدعاً ويجب أن توفر له الظروف المناسبة لكي يصل إلى أرفع مستوى من الأداء والإبداع، كما عرّفه روجرز بأنه إنتاج جديد ينتج من خلال تفاعل الفرد مع ما يكتسبه من خبرات (الزيات، 1995).

أما النظرية التحليلية فيعتقد رائدها فرويد أن الصراعات الجنسية هي التي تؤدي إلى السلوك العصابي لدى من لا يستطيعون حلها حلاً سوياً وهي نفسها التي يحلّها المبدع عن طريق التسامي، والتعالي عن الرغبات الجنسية المرفوضة، وتحويلها إلى غايات مقبولة اجتماعياً، فالمحرك الأساسي للإبداع من وجهة نظره هو الصراعات الداخلية للفرد التي ظلّت مكبوتة في اللاشعور (السرور، 2002).

خصائص الموهوبين والمبدعين:

يرى سليمان (2004) أن الموهوبين والمبدعين يتميزون بالعديد من السمات الشخصية الإيجابية، مثل الجرأة، والمغامرة، والرغبة في الموهبة، مع درجة عالية من دافعية الإنجاز، ودرجة عالية من الثقة بالنفس، واللياقة الشخصية والاجتماعية، وحسن التصرف.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن الموهوبين والمبدعين يتميزون عن غيرهم من العاديين بمجموعة من الخصائص، يمكن إجمالها على النحو الآتي:

أولاً: الخصائص الجسمية:

يرى القمش والمعايطة (2011) أن الأطفال الموهوبين والمبدعين يتميزون بعدة خصائص جسمية عن غيرهم من أقرانهم العاديين، حيث يعدون أكثر طولاً، وأكثر وزناً، وأكثر حيوية ونشاط، ويتمتعون بصحة جيدة، ولديهم القدرة على المحافظة على تفوقهم

الجسدي والصحي مع مرور الزمن، إلا أن ذلك لا يعني أنه قد يكون البعض من الموهوبين من ذوي الإعاقة، أو البنية الجسدية الضعيفة.

وفي هذا المجال يجد الباحث أن الموهوبين، قد يكونوا أقل عرضة للعيوب النطقية والكلامية، والأعراض العصبية، ويتمتعون بمعدل نمو ونشاط حركي أعلى من العاديين، ويحبون ممارسة أشكال متنوعة من الرياضة كالمشي والجري والقفز.

ثانياً: الخصائص المعرفية:

يذكر عربيات (2011) أن الموهوبون والمبدعين يتميزون بعدة خصائص في هذا المجال، منها:

- لديهم حصيلة ومصطلحات لغوية تفوق مستوى عمرهم.
- لديهم حصيلة كبيرة من المعلومات في شتى المجالات.
- سرعة البديهة وقوة الذاكرة.
- نافذون البصيرة ومحللون للوقائع ومتوقعون للنتائج.
- كثيرو الأسئلة عن كيفية الأشياء وحيثيتها.
- مُلمون ببعض الأنظمة والقواعد والقوانين التي تساعدهم على إدراك التعميم واستخلاص النتائج.
- دقة الملاحظة، ورؤية الأشياء من عدة زوايا.
- كثيرو القراءة والمطالعة لمواضيع تفوق مستوى سنّهم.
- يتميزون بالتفكير الإبداعي.

ثالثاً: الخصائص الاجتماعية:

ويمتاز الطلبة الموهوبين والمبدعين بخصائص اجتماعية تميزهم عن العاديين، والتي تتمثل بالانفتاح على المجتمع الخارجي، وأكثر مشاركة وتحسساً للمشكلات الاجتماعية، وأكثر نقداً لما يجري حولهم، والاستقرار من النواحي الإنفعالية، والاجتماعية وأكثر التزاماً

بالمهمات الموكلة لهم (الروسان، 2010). وأظهرت الدراسات عدة خصائص اجتماعية أيضاً للموهوب منها: أن لديه توافق اجتماعي مرتفع، وعلاقات اجتماعية ناجحة مع الطلاب والوالدين، وهو جدير بالثقة، شديد التأثير في المقربين منه، لديه قدرة عالية على القيادة، مع القدرة على حل المشكلات وإدارة الحوار والنقاش، ولديه إحساس بالمسؤولية (شقير، 2002).

وتتمثل الخصائص الاجتماعية أيضاً بقدرتهم على إنجاز كل ما يوكل إليهم بثقة كبيرة. الجرأة في الحديث أمام الجمهور، يتمتعون بمحبة الزملاء والأقران، يعبرون عما يدور في خاطرهم بوضوح، يتمتعون بالمرونة في التفكير والتعامل مع الآخرين، وهم إجتماعيين ولا يفضّلون العزلة، يتمتعون بإدارة الأنشطة المدرسية والإجتماعية التي يشاركون بها (السرور، 2003).

رابعاً: الخصائص العقلية:

وتتمثل بمجموعة من القدرات الواردة في هارس (Harris, 1996) وهي كالآتي:

1. سرعة التعلم والفهم والحفظ، ودائمون الأسئلة، والتمتع بالمقدرة على المثابرة وتركيز الانتباه والتفكير الهادف لفترات طويلة.
2. سرعة الاستجابة وحضور البديهة وسعة الأفق، يمتلكون المقدرة على التحليل والتركيب والاستدلال وربط الخبرات السابقة باللاحقة وإصدار الأحكام.
3. حب الاستطلاع والفضول العقلي الذي ينعكس في أسئلتهم المتنوعة والمتعددة، وأفكارهم الجديدة.
4. التفكير المنظم وسهولة التعبير عن الأفكار بلغة سليمة، ويقترحون أفكاراً قد يعتبرها البعض غريبة.
5. وضوح التفكير وخصوبة الخيال والقدرة الذاتية على الملاحظة والتذكر والاستيعاب، ويتمتعون بنسبة عالية على التذكر والاستيعاب، كما يتمتعون بنسبة عالية من الذكاء والإبداع ومستوى التحصيل، فهم يتفوقون في تحصيلهم الدراسي

بما يعادل (44٪) كما يتفوقون في سرعة تقدمهم في المدرسة عن زملائه بين (2-4) سنوات في المتوسط في العمر العقلي.

6. توازن القوى العقلية والمحافظة في مجمل حياتهم على التقدم الذي حققوه في فترات حياتهم السابقة منذ الطفولة. حب الاستطلاع بعمق واتساع، ويفضلون المبادرة بالكلام المباشر على استعمال الرموز، وحصيلتهم اللغوية واسعة وخصبة.

خامساً: الخصائص الإنفعالية والوجدانية:

يمتاز الموهوبون والمبدعين بالسرعة في اكتساب وتذكر المعلومات، والفضول في البحث عن المعلومات والاتجاه للمثابرة الفعلية، والاستمتاع في حل المشكلات، والاتجاه نحو الصدق والعدالة، والسعي إلى تنظيم الأشياء، والإبداع الخلّاق والإبداع لإيجاد طرق جديدة في العمل، كما يتباين مدى التكيف الذي يظهره الموهوبين كما هو متباين لدى العاديين (الشيخلي، 2005).

وفي هذا المجال يتمتع الموهوبين أيضاً بمستوى من التكيف والصحة النفسية بدرجة تفوق أقرانهم، التوافق بسرعة مع التغيرات المختلفة والمواقف الجديدة، المعاناة من بعض أشكال سوء التكيف والإحباط أحياناً نتيجة نقص الفرص المتاحة، التحلي بدرجة عالية من الاتزان الانفعالي(الجديبي، 2004).

خلاصة:

مما تقدم، نلاحظ أن الموهوبين يتصفون بالانفتاح على المجتمع والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، لديهم حساسية خاصة نحو المشكلات الاجتماعية، الميل نحو مناقشة الواقع ونقده، درجة عالية من الاستقرار الانفعالي والوجداني،الالتزام بتنفيذ المهمات الموكلة إليه مدفوعاً بحوافز ودوافع ذاتية،الحساسية لمشاعر الآخرين، استغلال لمشاعر الآخرين.

غير أنه يجب الإشارة هنا على أن البحوث والدراسات في إطار نقدها للاعتقادات التي كانت سائدة حول الخصائص الانفعالية والاجتماعية أنها كانت خاطئة وبعيدة عن الصواب، حيث كان الاعتقاد أن الموهوبين يميلون إلى العزلة وليست لديهم أنشطة اجتماعية، ولكن البحث العلمي المعمّق بيّن أن هذه ليست خصائص وسمات عامة وأصيلة، ولا تنطبق إلا على بعض الحالات الفردية.

ويستخلص مما تقدم أن هذه الفئة ونظراً لما تتميز به من خصائص معرفية، واجتماعية وانفعالية، وعقلية متنوعة تميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين، ومن هنا فمن الواجب مراعاة هذه الفئة الهامة في المجتمع وتقديرها.

الفصل الثالث

مشكلات الموهوبين والمبدعين

مقدمة:

يمثل الطلبة الموهوبون ثروة وطنية في غاية الأهمية، فهم الطاقة الدافعة نحو التقدم والبناء، وهم بحاجة إلى تقديم الرعاية العلمية والاجتماعية والجسمية والنفسية لهم، واستثمار مواهبهم، حتى يسهموا في تطور مجتمعاتهم وتنميتها. إن تضمين البرامج التعليمية والتربوية برامج إرشادية تساعد في الوقاية من الوقوع في المشكلات التكيفيه بمختلف أنواعها، كما وان التدخلات الإرشادية النمائية والوقائية والعلاجية، سواء أكانت إرشادا فرديا أم جماعيا من شأنها أن تحد من وقوع الطلبة بمشكلات وصعوبات مختلفة، وخاصة في مرحلة المراهقة، حيث تساعد في امتلاكهم المهارات التكيفيه المناسبة، التي يحتاجون إليها عند التعامل مع الضغوطات والمشكلات التي تعترض حياتهم.

وقد يواجه الطلبة الموهوبين والمبدعين المشكلات نفسها التي يواجهها غيرهم من الطلبة الذين ينتمون إلى مراحلهم العمرية نفسها، إلا أن الموهوبين والمبدعين يتميزون ببعض الصفات والخصائص الشخصية التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد، ويرى سليمان (2004) أن الموهوبين والمبدعين يتميزون بالعديد من السمات الشخصية الإيجابية، مثل الجرأة، والمغامرة، والرغبة في الموهبة، مع درجة عالية من دافعية الإنجاز، ودرجة عالية من الثقة بالنفس، واللياقة الشخصية والاجتماعية، وحسن التصرف؛ إلا أن هذا الخصائص والسمات قد تقود الموهوبين الى العديد من المشكلات.

مشكلات الموهوبين والمبدعين:

تؤكد أدبيات البحث النفسي والتربوي أنه يمكن تقسيم مشكلات الموهوبين إلى: مشكلات داخلية المنشأ، ومشكلات خارجية المنشأ. أما المشكلات داخلية المنشأ؛ فهي التي

تظهر بداية مع الفرد نفسه، بصرف النظر عن التأثيرات البيئية سواء بيئة الأسرة أو بيئة المدرسة، وأنها نابعة من شخصية الموهوب، ولها علاقة بسمات هذه الشخصية. أما المشكلات خارجية المنشأ فهي تلك المشكلات التي تتعلق بأسباب بيئية، وهي ناجمة عن تفاعل الفرد مع أسرته والبيئة المحيطة به، كثقافة المجتمع، وما إلى ذلك من عوامل بيئية أخرى(سليمان، 2004).

وفي هذا الصدد، أوردت السرور (1998) مجموعتين من المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبين:

أولاً: مشكلات داخلية:

وتتمثل في عدم التوازن في النمو العقلي والجسمي، وكذلك في النمو العقلي والانفعالي، والحساسية العالية ومحاسبة النفس، وفلسفة الوجود، وتعدد الاهتمامات، والميل إلى تشكيل الأنظمة والقوانين في سن مبكر، والإصابة ببعض الإعاقات، ونشدان الكمال والمثالية.

ثانياً: مشكلات خارجي:

وتتمثل في ضغط الزملاء، وضغط الإخوة، والتوقعات العالية من الآخرين، وطموحات الأهل العالية، والبيئة المحبطة والاكتئاب، والمحاسبة والتقييم على أساس الدرجات المدرسية وليس على أساس القيمة الشخصية للموهوب، وحشرية الأهل وتدخلهم الزائد في شئون الطفل الموهوب وانجازاته المدرسية والأكاديمي.

كما ذكر العزة (2000) بأنه نظراً لتميز الطلاب الموهوبين في صفاتهم وخصائصهم وسماتهم الشخصية والسلوكية والانفعالية والتعليمية والقيادية والاجتماعية، فإن لهم مشكلات ناتجة عن تلك الصفات والخصائص مع مجتمع الرفاق في المدرسة، ومع أفراد الأسرة والعمل، ومن الضروري التعرف على هذه المشكلات بالنسبة للمرشدين والمعلمين والأسرة والإداريين، لكي يعرفوها ويتعاملوا معها: ومن أهم هذه المشكلات: (الشعور بالملل والضجر من المناهج الدراسية العادية، الكسل والتقصير في الواجبات المدرسية،

وضغط الأقران، ونقص التزامن والتوافق بين النضج العقلي للموهوب، ونموه الاجتماعي والانفعالي والجسمي.

وقد أكد حسانين (1997) أن هناك مشكلات تنشأ عن كبت موهبة الابتكار، وإنكار الحاجات الإبداعية للموهوب أثناء المراحل التعليمية، وأن هذه المشكلات تظهر في تكوين مفهوم خاطئ عن الذات، والقصور في التعلم، ومشكلات سلوكية وصراعات نفسية تعليمية، وصعوبة التفكير. ويرى ريس (Reis, 1996) على سبيل المثال أن الحياة الشخصية وعدم توفر الوقت من الأسباب التي تعيق عملية تطور الإنجاز والمثابرة عند الموهوبات. وأن غياب الدعم الأسري والتوجيه المهني يؤدي إلى تعرض الموهوبات للمشكلات.

أما العمران (2000) فتشير إلى أنه باستقراء التراث النفسي حول مشكلات الطفل الموهوب في الأسرة يمكن استخلاص المشكلات الست التالية: بروز دور الطفل الموهوب كوالد ثالث في الأسرة، ودوران الأسرة في فلك الطفل الموهوب، وعزل الطفل الموهوب في شرنقة الحماية الأسرية، وإحساس الآباء بالتنافر المعرفي، وإعلان الآباء الحرب على المدرسة، وعلاقة الطفل الموهوب بإخوته.

أما جروان (2002) فقد قام بتصنيف مشكلات الموهوبين إلى ثلاثة أنواع هي:

أولاً: مشكلات معرفية: وأهمها: عدم كفاية المناهج الدراسية، وتدني التحصيل الدراسي.

ثانياً: مشكلات انفعالية : ومنها: الحساسية المفرطة، والحدة الانفعالية، والكمالية.

ثالثاً: مشكلات مهنية: صعوبة الاختيار وتحديد الأهداف المهنية، والرغبة في تغيير تخصصاتهم المهنية.

كما لخص سليمان (2004) مشكلات الأطفال الموهوبين وصنفها على النحو الآتي:

أولاً: مشكلات ذاتية (تتعلق بالطفل نفسه): وأهمها بطء المهارات الجسمية، وغياب التوازن بين النضج الانفعالي والنضج العقلي، ونشدان الكمال والبحث عن المثالية، والإفراط في محاسبة النفس، والبحث عن معنى للحياة.

ثانياً: مشكلات أسرية: وأهمها اللامبالاة من جانب الوالدين، وإهمال الطفل المتفوق أو الموهوب والسخرية منه، والمبالغة في تقدير الوالدين لتفوق الطفل، وإهمال إشباع الحاجات الأساسية لديه، وسوء توافق الموهوب مع إخوته

ثالثاً: مشكلات مدرسية: وأهمها: تجاوز الطفل الموهوب لسرعة التعلم في المدرسة العادية، وإخفاقها في إشباع حاجاته، وفتور حماسه تدريجياً، وتدني التحصيل كنتيجة لغياب التشجيع، وتحول المدرسة إلى مركز طرد للطفل الموهوب.

رابعاً: مشكلات ذات صلة بالتوافق الاجتماعي: وأهمها: صعوبة تكوين صداقات مع الأقران، وصعوبة التواصل اللغوي معهم، والبحث عن أصدقاء، ومشكلة تخطي سنوات الدراسة، وشعور الطفل الموهوب عقلياً بالإغتراب النفسي والنقص، والقلق.

خامساً: مشكلات أخرى: وأهمها، تجنب المخاطرة والبعد عن المغامرة، وتعدد قدرات الطفل الموهوب، والموهوبون المعاقون جسمياً، وتوقعات الآخرين.

ومما سبق يتضح أنه لدى الموهوبين من السمات والخصائص ما قد يُعرضهم للمشكلات أو يُوقعهم في مواقف صعبة مع أنفسهم ومع الآخرين، ومن بين هذه الخصائص: الحساسية الزائدة، وقوة العواطف، وردود الفعل الكمالية، والشعور بالاختلاف، والنمو غير المتوازن في المجالات العقلية والاجتماعية والعاطفية، ولذلك قد يقع الموهوبين تحت سيطرة مجموعة من الاضطرابات النفسية والانفعالية والاجتماعية التي تسهم في التأثير على قدراتهم الإبداعية، وأنواع التفكير ومنها التفكير الناقد. كذلك فالموهوبين هم فئة خاصة تحتاج لرعاية خاصة تمكنهم من تنمية طاقاتهم ومواهبهم إلى أقصى مدى ممكن وفقاً لخصائصهم ومشكلاهم وحاجاتهم المختلفة، ولذلك نجد من الضرورة وجود أشكالاً مختلفة من البرامج التي تستند إلى نظريات علم النفس في تحسين جوانب مختلفة من شخصياتهم، وأنماط تفكيرهم، ومهاراتهم الاجتماعية.

الموهوبين ومشكلات الضغوط النفسية:

تأثر الإنسان منذ فجر التاريخ بالعديد من أسباب المعاناة النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية وقد انعكست بشكل مباشر على سلوكه وتصرفاته، في الوقت الذي أسهمت فيه الظروف والمواقف الضاغطة على مجرى حياته، وأدت مثل هذه الأسباب دوراً مهماً في تحديد درجة تكيفه في مواجهة هذه الأعباء، وتضمن استمراره وبقائه. ومع تطور الحياة بجوانبها المختلفة، ظهرت عدة نظريات نفسية، منها النظرية التحليلية النفسية، والنظرية السلوكية، والنظرية المعرفية الإدراكية، حيث أولت عناية خاصة بشخصية الفرد وسلوكه الاجتماعي في ظل الأعباء الجديدة، التي فرضتها عمليات التطور والنهضة العلمية والصناعية (حسين وحسين، 2006).

ولقد لقيت مشكلة الضغوط النفسية إهتماماً كبيراً من قبل الكثير من الباحثين، من حيث المناقشة والتحليل والتعريف والقياس، لما لها من أهمية على المستويين الفردي والجماعي، والضغوط النفسية مشكلة من المشكلات التي تمر في الحياة الإنسانية التي يخبرها الإنسان في مواقف وأوقات مختلفة، تتطلب منه توافقاً أو إعادة توافقه مع البيئة، وهي من طبيعة الوجود الإنساني، لذلك ليس بالضرورة أن تكون الضغوط النفسية مشكلة سلبية، وبالتالي فإننا لا نستطيع الإحجام عنها أو الهروب منها، لأن ذلك يعني نقصاً في فاعلية الفرد وقصوراً في كفاءته، ومن ثم الإخفاق في الحياة (شيخاني، 2003).

ويرى سيلى (Selye, 1993) الذي يعد الرائد الأول في دراسة مفهوم الضغوط النفسية وكيفية حدوثها، ولكن شدة الضغوط والتعرض المتكرر لها، وما يترتب عليها من تأثيرات سلبية كالفوضى والارتباك في حياة الفرد، والعجز عن اتخاذ القرارات، والتناقض في فاعلية السلوك، والعجز عن التفاعل مع الآخرين، يؤدي إلى تأثيرات سلبية مرتبطة باعتلال الصحة النفسية.

مفهوم الضغوط النفسية:

يشير جابر وكفافي (1995، ص18) إلى أن مصطلح الضغط (Stress) يتضمن مجموعة من الدلالات منها: ضغط، أعصاب مشدودة، ضائقة، كرب، إجهاد، ويعبر الضغط عن "حالة الإجهاد الجسمي والنفسي، والمشقة التي تلقى على الفرد بمطالب وأعباء عليه أن يتوافق معها، وقد يكون سبب الضغط داخلياً أم بيئياً، وقد يستغرق وقتاً قصيراً أم طويلاً، وإذا طال هذا الضغط فقد يستهلك موارد الفرد ويتعداها ويؤدي إلى انهيار أداء الوظائف المنظمة".

وقد أشار لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 2001, p 42) إلى أن الضغط النفسي هو عبارة عن "حالة نفسية معقدة لا يمكن أن تكون فيها قاعدة واحدة للقياس، كحالة الانفعالات أو الدوافع والتي تتغير حسب الحالة والموقف والظروف الاجتماعية، والتغيرات التي تحدث في المجتمع". وهذا يعني انه لا يوجد تعريف موحد يمكن الاعتماد عليه في تحديد ماهية ومحتوى وأسباب الضغوط.

ويعرف شيخاني (2003، ص163) الضغط النفسي من خلال الانعكاسات البيولوجية بأنه "الاستجابة التلقائية (المقاومة أو الهرب) في الجسم، التي يساعد إفراز هرمون الأدرنالين الفرد على مواجهة المخاطر والمواقف الطارئة، والتي تثير تشكيل من التغيرات الفسيولوجية، مثل ازدياد معدل سرعة نبضات القلب وضغط الدم والتنفس وتوتر العضلات واتساع بؤبؤ العين وجفاف الحلق وزيادة كمية السكر في الدم. فعندما يشعر الفرد بالقلق أو التوتر، أو التعب أو الابتهاج أو الاكتئاب، فإنه يعاني ضغطاً نفسياً".

ويمكن تعريف الضغوط النفسية على أساس أنها متطلب تكيفي ينتج عن أوضاع ومواقف وردود أفعال لأوضاع فيها إمكانية لأذى الفرد بأي شكل من الأشكال (سوليفان، 2008، 34).

وهذه التعريفات السابقة تبين أن الضغط النفسي حالة يشعر فيها الفرد بالقلق والتوتر، وما يترتب على ذلك من اختلال في التوازن، والذي ينجم عن كثرة ما يتعرض له الفرد من مؤشرات بيئية تحيط بظروف حياته: كعبء الدور وغموضه، وضغط العمل أو

الدراسة، والرضا عن المجتمع أو الأسرة، أو المشكلات المحيطة. وغيرها من المثيرات. ولهذا فالفرد مطالب بالبحث عن استراتيجيات تسهم في خفض الضغوط النفسية، أو تغييراً في أسلوب التفكير، أو الأساليب المعرفية التي يستخدمها.

وقد ورد في الأدبيات التربوية أربعة أنواع من الضغوط النفسية والتي حددها سيلي (Selye,1993) كالتالي:

1. **الضغوط الإيجابية**: وهذا النوع من الضغوط يدفع للإنجاز، وينمي الإبداع والثقة بالنفس، ويدفع الأفراد إلى سرعة إنجاز الأعمال، ويكونوا في حالة إثارة عقلية وجسمية.
2. **الضغوط النفسية السلبية**: ويقصد بها الضغوط التي تنطوي على أحداث سلبية مهددة ومؤذية للفرد.
3. **الضغط الزائد**: ويقصد به الضغط الناتج عن تراكم الأحداث المسببة للضغط والتي مرت بالفرد وفشل في التوافق معها.
4. **الضغط المنخفض**: ويقصد به حالة الملل والضجر التي يعيشها الفرد وانعدام الإثارة والتحدي حيث أن الفرد لا يمارس فيها أي أنشطة أو أعمال، وعندما يعاني الفرد من تدني الشعور بتحقيق الذات، ما يؤدي الحالة من الضغط.

أثار الضغوط النفسية:

تشتمل الضغوط النفسية على مجموعة من الآثار التي يمكن ملاحظتها في جوانب مختلفة في حياة الفرد ومن أهمها: (حسين وحسين، 2006).

أولاً: الجوانب الجسمية، وتتمثل في زيادة نبضات القلب وارتفاع ضغط الدم وصعوبة التنفس والشعور بالغثيان وتصلب العضلات والآلم في الظهر وجفاف في الجلد وزيادة مستوى السكر في الدم وجفاف الفم والمريء وقلة مناعة الجسم.

ثانياً: الجوانب الانفعالية، وتتمثل بردود فعل الفرد واستجابته على مستوى مشاعره وعواطفه كالشعور بالإحباط والشعور بالذنب والشعور بالوحدة والغيرة والخوف والغضب والكآبة.

ثالثاً: الجوانب المعرفية، وتتضمن التغيرات في كفاءة الوظائف المعرفية مثل: صعوبة التركيز وصعوبة اتخاذ القرار والنسيان.

رابعاً: الجوانب الاجتماعية، مثل العلاقات الاجتماعية والتماسك الأسري وتظهر في صعوبة التواصل وعدم القدرة على مواجهة الآخرين.

خامساً: الجوانب المالية، كالأوضاع الاقتصادية السيئة، وعدم القدرة على توفير الحاجات الضرورية وصعوبة وضع ميزانية للترفيه.

أما حسين وحسين (2006) فقد وجدا أن هنالك جوانب أخرى تسهم في الضغوط النفسية لدى الأفراد ومنهم الطلبة وهي الجوانب الدراسية والأكاديمية: وتتمثل بالواجبات والأعمال والأنشطة المطلوبة، والخوف أو القلق من الامتحانات والمنافسة، والغياب عن الدوام.

الضغوط النفسية لدى الموهوبين:

نظراً لتمتع الموهوبين بهذه الخصائص فإنهم يعانوا من مجموعة من الضغوطات النفسية التي تتمثل في ما يلي:

أولاً: ضغوط الأسرة:

تُعد الأسرة هي اللبنة الأساسية في تأسيس المجتمع الإنساني وهي الجماعة الإنسانية الأولى التي تحتضن الطفل، ويعيش في كنفها خلال السنوات التكوينية الأولى من حياته، فهي تلعب دوراً هاماً وحيوياً في حياة الطفل واستقراره. حيث تُعدّ الأسرة الإطار المرجعي الأساسي للطفل إذ يعتمد على قيمها ومعاييرها في تقييم سلوكه وشعوره بالأمان والطمأنينة والقبول التي تمثل العناصر الأساسية لاستقراره الانفعالي والمعرفي والاجتماعي، وبالتالي

تحقق له الصحة النفسية، ولا يكتمل ذلك إلا إذا كان بناء الأسرة سليماً وتؤدي وظائفها بشكل سليم (الشيخلي، 2005).

ويرى (الدريعي، 2010) أن الضغوط الأسرية تتمثل في جوانب متعددة منها:

- إهمال حاجات ورغبات الموهوب نظراً للتكلفة الاقتصادية والمادية التي قد تعجز الأسرة عن تلبيتها.
- عدم فهم الوالدين لمشاعر واحتياجات الموهوب يولد لديه العديد من الضغوط النفسية وتثير لديه حالات من القلق والتوتر؛ لأنه يحتاج إلى الحصول على الشعور بالاتزان، وهذا لا يتحقق إلا بإشباع تلك الرغبات والحاجات..
- السيطرة على الموهوب على اعتبار أن قدراته ورغباته أو تعبيراته عن الذات هي تمرد على سلطة البيت والوالدين.
- أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة في البيت تولد الغيرة والكراهية بين الإخوة وبالتالي يتعرض الموهوب إلى النبذ من الإخوة، وقد تتعرض ممتلكاته للسرقة والإيذاء أو الإتلاف.

ولهذا فإن احتياجات وسلوكيات وشخصية كل فرد في الأسرة لها تأثيرها في تفاعله مع الأفراد الآخرين في النظام الأسري، وهذه الأمور يمكن أن تشكل ضغوطاً نفسية إذ أنه على الرغم من أن العديد من الموهوبين يستطيعون مواجهة تحديات هذه المرحلة إلا أن بعضهم لا يستطيع ذلك، ومما يساهم في زيادة هذه المشكلة رفض بعض الآباء قيام أبنائهم بإنجاز الأعمال والمهام بأنفسهم، ومن هنا فأنهم يقومون بتشجيعهم على الاعتمادية.

ثانياً: الضغوط المدرسة

قد تقود الضغوط المدرسية المتمثلة بالنظام المدرسي وأسلوب المدرسين وكثرة الواجبات والخوف من الامتحانات والمنافسة الطالب ا إلى أنماط سلوكية لها تأثير سلبي على نوعية حياته فالطلبة الموهوبين الذين يتعرضون لضغوط مدرسية غالباً ما يعودون إلى منازلهم

مشدودي الأعصاب ومتوترين، ويشتكون من المشكلات المدرسية، وعدم فهمهم لبعض المواد الدراسية أو جميعها، وقد تمتد عواقب البيئة الصفية إلى فاعلية الأداء والدافع للانجاز فقد يكتسب الطالب الموهوب تحت هذه الظروف اتجاهات سلبية نحو مدرسته، ومدرسيه، والإدارة المدرسية، والنظام ومن ثم يفقد الدافع للانجاز والتحصيل الدراسي(حسين وحسين، 2006).

ومن المعروف أن الطفل الموهوب هو طفل غير عادي مقارنة بمستوى النمو العادي، وخصوصًا في مجال القدرات العقلية والقدرة على التفكير، ولذلك فهو يحتاج إلى خبرات تعليمية مختلفة (سرور، 2002). إن اختلاف الأطفال الموهوبين وتميزهم يستدعي بالضرورة اختلافًا في الخبرات التربوية المقدمة لهم خلافًا عما هو موجه للأطفال العاديين (الغفيلي، 1990). والمتأمل في الواقع التعليمي يجده مبنيًا على النظام العمري للأطفال الذي لا يلبي حاجات الموهوبين، لذلك فالموهوب صاحب القدرات العقلية العالية لا يناسبه هذا النوع من التعليم المبني على أساس التجانس العمري للأطفال، ولغياب المرونة في المنهاج وطبيعة التعليم التي لا تركز جيدًا على الفروق بين الطلاب يصبح الموهوب في حالة من الضيق والصراع والضغط (سرور، 2002).

ثالثاً: ضغوط الرفاق

يميل الفرد إلى الانخراط في شلة معينة ويتضح هذا الميل في الاندماج مع مجموعة الأصدقاء يسايرهم ويرافقهم ويبدي لهم الولاء والانتماء بشكل واضح من خلال التقيد بآرائهم والتصرف وفق أهدافهم، وعلى الرغم من حاجته للانتماء إلى جماعة الرفاق إلا أن الضغط يتولد لدى الفرد نتيجة عدم تلبية هذه الجماعة لرغباته وحاجاته، وقد تتعارض أهدافه مع أهداف الشخصية (عوض، 2001).

وبسبب ما يتميز به الموهوبون من قدرات عالية، والميل للتنظيم، وتشكيل الأنظمة والقوانين والنزعة القيادية يشعر الآخرون بسيطرة هؤلاء الموهوبين عليهم، مما يزيد معه احتمال نشوء التوتر بين الموهوبين وبين أقرانهم، ويؤدي بالأقران إلى رفضهم ونبذهم وهذا

الاختلاف عن الأقران يشعرهم بالوحدة ويجعلهم يواجهون صراعًا بين العودة إلى الأقران وبين استخدام القدرات الاستثنائية.

وبناءاً عليه فإن الفرد الموهوب قد تتعارض أهدافه الشخصية مع أهداف الرفاق والأقران، مما يولد بينهم سوء في التكيف والعلاقة الاجتماعية، فكل منهم يرغب في تحقيق أهدافه الخاصة التي تلبي رغباته، وتنسجم وقدراته وطاقاته الخاصة، ومن هنا تبدأ المشكلات بين الطرفين، ومن هنا تزداد شدة الضغوط النفسية لدى الموهوب عندما يتخلى أصدقائه وأقرانه عنه وعن مشاركته في الأنشطة والفعاليات الاجتماعية.

رابعاً: الضغوط الاجتماعية:

يعيش الموهوب في صراع نفسي بين مطالبه الذاتية وبين مطالب البيئة الاجتماعية من حوله، فقد لاحظ سويتك 1995 في دراسة أجراها على 238 طالبًا موهوبًا للتأكد من مدى استخدام الموهوبين لأساليب التكيف أو الصراع الاجتماعي أن أكثر الطلاب موهبة هم أكثرهم إنكارًا لموهبتهم، وأنهم يميلون لاستخدام أساليب تكيف اجتماعي تقلل من ظهور موهبتهم كالأداء المنخفض واستخدامهم لمفردات أقل صعوبة عند وجودهم مع أقرانهم، ويؤيد ذلك ما ذكره تورانس في دراسته 1962م أن الموهوب يعيش في صراع نفسي بين مطالبه الذاتية وبين مطالب البيئة الاجتماعية من حوله، فقد لاحظ سويتك من أن الموهوب يعاني ضغوطًا مختلفة من أقرانه بهدف التحكم فيه وإعادة توجيه أفكاره (سليمان،2004). إن أحد أهم مصادر الضغط على الموهوبين هو نمطية المجتمع وثقافته، ففي حين يحاول الموهوب أن يبرز قدراته وتفرده كخاصية من خصائص موهبته، نجده يواجه منذ وقت مبكر في حياته ضغوطًا متفاوتة الشدة للتخلي عن موهبته أو إلى كبت هذه القدرات، ولا شك أن هزيمة الموهوب في مواجهة ضغوط الجماعة واضطراره إلى التخلي عن قدراته، وقبوله بعملية الانسحاب، والتضحية ببعض أهم حاجاته النفسية يعرضه للعديد من الضغوطات النفسية (القريطي، 1989).

خامساً: الأهداف والقيم الخاصة:

تكشف نتائج بعض الدراسات أن الأفراد الموهوبين تغلب عليهم قناعات خاصة بأنهم أفراد ساقتهم الأقدار لتحقيق غايات نبيلة وعظيمة، أو كأنهم يرون أن ما ينبغي عمله لابد وأن يكون شيئًا جليل الشأن، وحين يتحقق لديهم هذا التوقع نجدهم يبذلون أقصى جهودهم لتحقيقه، مما يجعلهم يقعون في دائرة لا خلاص منها من الضغط والتوتر (الغفيلي، 1990).

سادساً: اتخاذ القرار:

يتمتع الطلاب الموهوبون بقدرات عقلية عالية ولديهم دوافع ملحة إلى التساؤل، والاستفهام، وفحص الأفكار، ومناقشتها، والاعتراض عليها هذه القدرة قد تعقد من عملية اتخاذ القرار(عياصرة، 2010)؛ فنتيجة لخبرتهم القاصرة حيث يفتقرون إلى المعلومات والمصادر والنتائج والأولويات التي تساعد في اتخاذ قرار سليم، إلى جانب عجزهم عن وضع أفكارهم موضع الاختبار والمراجعة مما يعجز عن إدراكه الموهوب الصغير؛ وبالتالي يصبح اتخاذ القرار عملية ضاغطة (سليمان، 2004).

سابعاً: تحمل المسؤولية:

العديد من الموهوبين يتحملون مسؤولية العديد من الأنشطة مثل القيادة في الأنشطة المدرسية، والنوادي، والأعمال الطلابية والمجتمعية المختلفة، هذه الأنشطة وإن كان من الممكن تحملها، إلا أن عمل كل شيء سيكون مرهقًا جسديًا ونفسيًا للموهوب (سليمان،2004)، حتى إننا لنجد أن الموهوبين يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن مشاعر الآخرين، وهذه من الأفكار اللاعقلانية لدى الموهوبين (عياصرة، 2010).

ثامناً: التباين في النمو:

إن النضج الانفعالي لدى الموهوبين لا يسير بنفس مسار نضجهم العقلي، فالنضج الانفعالي لا يسير بقوة وسرعة النمو العقلي، ويشمل النضج الانفعالي حالات التكيف النفسي والاجتماعي، وبالتالي فإن عدم التوازن بين النمو الاجتماعي والعقلي يمكن أن ينعكس سلبًا على الاستعداد العام لنمو الموهبة وتوظيفها واستغلالها وما ينتج عنها كذلك من أشكال سوء التكيف النفسي والاجتماعي ويشكل هذا التفاوت مصدر ضغط على الموهوب فالذكاء يختلف تمامًا عن الحكمة فقد يعرف الطفل الموهوب الكثير من الحقائق ولكن نموه الانفعالي ومقدرته على الحكم على الأمور قد لا تكون اكتملت بنفس درجة نموه العقلي، وقد يتفاعل الموهوب مع المشاكل بطريقة انفعالية بما يتناسب مع سنه ولكن تفاعله فكريًا يكون أحيانًا غير متوازن مما يسبب المتاعب له (جروان، 2008).

تاسعاً: تعدد الاهتمامات:

يتصف الطلبة الموهوبون بتنوع وكثرة اهتمامهم وهواياتهم وقدراتهم، ولديهم إمكانية للنجاح في العديد من المجالات المختلفة؛ وبناء على ذلك ينخرط الموهوبون في أنشطة واهتمامات متعددة بدرجة كبيرة، وهذا المعدل من الأنشطة يشكل مشكلة بالنسبة للموهوب عندما يصبح بحاجة لأخذ قرار في اختيار المهنة، فمع زيادة الفرص للاختيار، تصبح عملية الاختيار عملية معقدة ومزعجة حيث على الموهوبين أن يرفضوا بعض البدائل المرغوبة والمتاحة، وعلى الموهوبين لتحديد خياراتهم المهنية أن يعرفوا أنفسهم جيدًا، وأن يفهموا شخصياتهم الخاصة، وقيمهم، وأهدافهم، فالوعي الذاتي يجب أن يكون موجهًا لاتخاذ القرار، ولتحقيق ذلك يتجه الموهوب إلى مزيد من الضغط (سرور، 2002).

عاشراً: التوقعات العالية للإنجاز:

إن القلق والمشكلات الانفعالية التي يشعر بها الموهوبون ناتج عن التوقعات غير الواقعية التي ينتظرها الأهل والمعلمون من الموهوب (الأحمدي،2005) ؛ فمن مصادر

الضغط على الموهوب عدم قناعة الأهل بما يصل إليه الموهوب من إنجاز، وتوقع المزيد منه دائمًا. وقد تتناول هذه التوقعات بعض الجوانب الشخصية والأخلاقية وتشكل مصدرًا للضغط عليه للابتعاد عن أنماط السلوك الملائمة لمستوى عمره الزمني من أنشطة وألعاب وهوايات، مما يؤدي به إلى نوع من مشاعر الحرمان، والإحباط، والعجز عن تلبية مثل هذه التوقعات؛ ومن مصادر الضغط الأخرى على الموهوب المعلمون الذين يتعاملون مع الطالب الموهوب على أن عليه أن يعمل وأن يعرف أفضل بالمقارنة بأقرانه ذوي القدرة المتوسطة بالصف، ومن هنا نجد أن موهبة وتميز هذا الطالب قد تتضاءل عندما يقوم معلم المادة الواحدة بتحميله عبئًا يفوق قدرته دون الأخذ بعين الاعتبار اهتمامات وقدرات الطالب الحقيقية (سليمان، 2004)؛ وبالتالي ينجرف الموهوب خلف الحاجة لإثبات موهبته التي تصرف طاقة الموهوب وتؤدي به إلى مزيد من الشعور بالضغط النفسي.

الاستراتيجيات المستخدمة في مواجهة الضغوط النفسية لدى الموهوبين:

إن الموهوب شخصية فريدة في تكوينها شخصية تتنازعها صراعات وهموم ورغبات متعارضة، وتضم في بنائها عناصر متصادمة وتضغط عليها البيئة بشدة حتى تكاد تعتصرها وتفتت قدراتها وترغمها على التضحية بأغلى ما منحها الله من إمكانات.

ومن ثم يصبح التدخل الإرشادي لحل هذه الصعوبات أمرًا تبرره ضرورات كثيرة، ويصبح المدخل الصحيح للتعامل مع مشكلات هذا الموهوب هو استيعاب خصائصه الشخصية بدقة، وفهم سلوكه وتدعيم شخصيته وفرديته، وتثمين قدراته، ومساعدته على تنمية مهاراته التكيفية، وتعميق المعرفة الصحيحة عن شخصيته لدى كل من يتعاملون معه، والاستجابة لمطالبه النفسية والتربوية والاجتماعية كي نستفيد من إمكاناته، ونستثمر قدراته على أفضل وجه (سليمان وأحمد، 2001).

ولمساعدة الطلاب الموهوبين لفهم وتحمل الضغوط علينا مخاطبة الحاجات التالية:

أ- الحاجة لفهم وإدراك مدى اختلافهم وتشابههم مع الآخرين.

ب- الحاجة لقبول وتقدير قدراتهم المميزة ومواهبهم.

ج- الحاجة لتطوير المهارات الاجتماعية.

د- الحاجة للفهم والتقدير من قبل الآخرين.

هـ- الحاجة لفهم وتنمية تميزهم ما بين السعي وراء التميز والسعي وراء الكمال.

استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية

هناك نوعان من استراتيجيات التكيف مع الضغط النفسي عند الطلبة الموهوبين وهما:

1- أساليب ذاتية لمواجهة الضغط النفسي:

تتضمن المواجهة الذاتية، التفكير في المواقف الضاغطة؛ لتغيير إدراك الفرد نحو المواقف أو إيجاد حل لذلك الموقف، وتتكون أساليب المواجهة الذاتية من:

- التقييم السلبي ويتضمن: إهمال المشكلة، أو وضعها جانبا بشكل مؤقت، وهذا يساعد على اتخاذ قرار بتجاوز المشكلة. ويتضمن التدريب على الاسترخاء الذهني (الترويح عن الذات) في المواقف الضاغطة. ثم رفض التفكير بالمستقبل والتركيز على الحاضر (هنا والآن).
- تشجيع الاسترخاء من خلال تدريبات يمكن أن يوظفها المرشد، ويعلمها للطلاب الموهوبين للتخفيف من حدة الضغط النفسي لديهم.
- بناء مهارات حل المشكلات: ويتضمن تحديد المشكلة، العصف الذهني للاختيارات، تقييم البدائل، اختيار البديل ، التنفيذ.

2- أساليب خارجية المصدر لمواجهة الضغط النفسي:

وتكون من خلال الدعم الاجتماعي من قبل المرشدين والمعلمين، وهذا يعطي الفرد شعورا بأنه محبوب من قبل الآخرين وذو قيمة، ويساعده في رفع مستوى تقدير الذات، ويمنحه قدرة عالية في التعامل مع الضغوطات، ويسهل عملية التكيف النفسي لديه.

ومن الاستراتيجيات التي يتبعها الأفراد في مواجهة الضغوط النفسية ما يأتي:

أولاً: التصدي للمشكلة

وهو أسلوب من استراتيجيات التعامل مع الضغوط، يلجأ إليه بعض الناس وفقاً لنمط الشخصية. ويهدف هذا الأسلوب إلى تخفيف العقبات التي تحول بينه وبين التكيف والاتزان أو تحقيق الأهداف الآنية، ويكون واضحاً جداً في حالات الأزمات أو الكوارث. فعندما يواجه بعض الأفراد الضغوط النفسية المستمرة، طويلة الأمد، فلا بُدّ من أن يلجوا إلى هذا النوع من الأساليب. وأن هذا الأسلوب من أساليب التعامل يلجأ له المثقفون كاستجابة لآلية التعامل مع الضغط، إضافة إلى المعرفة المسبقة لمصدر الضغط لدى الفرد. ويعتمد هذا الأسلوب أساساً على قوة الشخصية والشجاعة في مواجهة المواقف النفسية والتوترات الناجمة عن مصدر الضغط وشدته.

ثانياً: طلب الدعم الاجتماعي والعاطفي من الغير

وهو محاولة البعض للحصول على مساعدة الآخرين اجتماعياً أو نفسياً، ومادياً، تبعاً لتقديرات المعنيين أنفسهم. إذ يلجأ الفرد إلى الأهل أو الأقرباء في بعض المجتمعات للحصول على الدعم الأمني عند الشعور بالتهديد لسبب معين. وقد يتجه البعض إلى أصدقائهم لغرض الحصول منهم على اطمئنان مستقبلهم، ويسعى البعض من الأفراد إلى طلب الدعم الاجتماعي والعاطفي، بهدف الوصول إلى التكيف مع وضعه النفسي والاجتماعي والمجتمع والوصول أيضاً إلى التوافق النفسي والاجتماعي، وتلبية كافة احتياجاته ورغباته وضمان استمراريته في الحياة.

ثالثاً: الانسحاب

ويلجأ الأفراد إلى هذا الأسلوب عندما لا يجدون الإمكانات المتوفرة لديه والكافية للتعامل مع الضغط السائد، فبإمكانه وفي بعض الأحيان تجنب التعامل لحين استجماع قواه ثانية، أو التهيؤ له، ويحدث هذا على مستوى الأفراد. أما إذا فشل في تجنب الموقف الضاغط ولم يستطع مقاومته، فإنه يلجأ إلى الانسحاب والابتعاد عن الآخرين، لذا يُعدّ الانسحاب

استجابة شائعة للتهديد عند بعض الأشخاص، فقد يختار البعض هـذا الأسـلوب علـى وفـق نمط شخصيته، فهم لا يفعلون شيئاً، وغالباً ما يصاحب هذا السلوك شعور بالاكتئـاب وعـدم الاهتمام.

رابعاً: الإنكـــار

ويبدو هذا الأسلوب في رفض الفرد لواقعـه، وقـد يلجـأ الفـرد إلى إخفـاء الـشعور المؤلم لديه نتيجة عدم تفهم الآخرين مشاعره واحتياجاته والتعامل مع غـضبه بـالقمع وإنكـار ما يحدث وكأنه لا يمت له بصلة.

خامساً: التوجه الديني

يتجه البعض إلى الدين لما فيه من مشاعر الطمأنينة والأمان طلبـاً للـدعم في التعامـل مع الضغوط ومواجهتها من خلال الاستشارات والنـصائح الدينيـة والإكثـار مـن الـصلوات وقراءة الأدعية التي تضفي الراحة النفسية بتقوية العزيمة والإرادة. ولعل هذا الأسلوب يـسهم في تمكين الفرد من مواجهة الضغوط. إذ تشير نتائج الدراسات العلمية إلى أن هـذا الأسـلوب مخفف للضغط ويقلل من تأثيره السلبي في الصحة النفسية والجسمية لدى الأفراد.

خلاصة

يمكن القول أن إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية هي من الوسائل الهامة التي يمكن للموهوب ان يلجأ لها لحل مشكلاته المختلفة والسبيل الى التكيف والتوازن مع الحياة، وفي هذا الصدد يمكن الاشارة إلى نموذجين رئيسين للتعامل مع الضغوط. يتمثل النموذج الأول في الإستراتيجية الأدائية الوسيلية (تعليم الوالدين، وبرامج المعلومات) وهذا النموذج يركز على تفويض أو منح الوالدين فرصة لإنجاز التغيرات الهامة في الشخص أو البيئة، أما النموذج الثاني فيتضمن الاستراتيجيات المخففة، والتي تشير إلى مجموعات مساعدة الذات التي تمكن الأباء من احتمال هذه الضغوط من خلال الميكانزمات الداخلية؛ وعليه فإنه من الواجب على المعلم والمرشد وأولياء الامور تدريب أبنائهم من الموهوبين على البحث عن الاستراتيجيات الايجابية وتدريبهم عليها وإتباعها في حياتهم لتضمن لهم التكيف والتوازن السليم في الحياة الأكاديمية والمهنية.

الفصل الرابع

الكشف عن الموهوبين

مقدمة:

تُعد عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين والتعرف عليهم عملية غاية في الأهمية لأنه يترتب عليها اتخاذ قرارات قد يكون لها آثار خطيرة ويصنف بموجبها طالب على أنه موهوب بينما يصنف طالب آخر على أنه غير موهوب، ومن هنا توالت الجهود من العلماء في علم النفس والموهبة والإبداع، وتكرست تلك الجهود حتى وصلت إلى إجراءات سليمة في عملية الكشف عن الموهوبين واختيارهم سميت بمراحل الكشف عن الموهوبين.

مرحل الكشف عن الموهوبين

أجمعت الأدبيات التربوية على تلك المراحل وهي كما وردت في (الروسان، 1999؛ السرور، 2000؛ قطامي، 2001؛ القمش والمعايطة، 2011؛ جروان، 2012) على النحو الآتي:

أولاً: مرحلة الاستقصاء: الترشيح والتصفية:

وتبدأ عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين بالإعلان عن بدء مرحلة الترشيح، وهي عبارة عن مجموعة الطلبة الذين يتم ترشيحهم من قبل المعلمين وأولياء الأمور على آمل أن يجتازوا المحكات المقررة للاختيار والالتحاق ببرنامج خاص على مستوى المدرسة أو المنطقة أو الدولة.

ثانياً: مرحلة الاختبارات والمقاييس:

وتهدف هذه المرحلة إلى جمع المزيد من البيانات الموضوعية التي تقدمها نتائج الاختبارات المتاحة للقائمين على برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين من اجل اتخاذ القرار السليم في إعداد الطلبة الموهوبين والمتفوقين، كما تسهم هذه المرحلة في تقليص عدد الطلبة الذي تم ترشيحهم في المرحلة الأولى مرحلة الترشيح، ويستخدم في هذه المرحلة للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين خمس أنواع من الاختبارات هي:

أ- **اختبارات الذكاء**: ومنها: **الاختبارات الفردية**، وتستخدم لقياس القدرة العقلية العامة أو درجة الذكاء (IQ)، ومن هذه الاختبارات: مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء. ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال. وبطارية تقييم كوفمان للأطفال. ومقاييس مكارثي لتقييم قدرات الأطفال. **واختبارات الذكاء الجمعية**، وتستخدم لقياس القدرة العقلية العامة أو درجة الذكاء (IQ)، مثل: مصفوفات ريفن التتابعية المتقدمة.

ب- **اختبارات الاستعداد الدراسي والأكاديمي**، وتعد هذه الاختبارات وسيلة لقياس إمكانية المفحوص أو قابليته لأداء سلوك غير مرتبط بتعلم أو تدريب معين وذلك من اجل التصنيف أو الاختيار للالتحاق ببرنامج ما، ومن أمثلتها: اختبار الاستعداد الدراسي الأميركي.

ج- **اختبارات التحصيل الدراسي**: وتهدف إلى قياس أو تقييم التحصيل المعرفي المرتبط بتعلم سابق للطالب المفحوص. وفي هذا المجال يمكن الاستفادة من الاختبارات التحصيلية التي تعدها المدارس لقياس التحصيل في نهاية العام لدى الطالب.

د- **اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي**: وتستخدم هذه الاختبارات للكشف عن الطلبة الذين يتمتعون بقدرة إبداعية في كثير من البرامج الخاصة لتعليم الموهوبين والمتفوقين، وتقيس هذه الاختبارات أيضاً التفكير التباعدي او التفكير المنتج، ومن أشهر هذه الاختبارات الإبداعية، اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بالصورتين اللفظية والشكلية.

هـ- مقـاييس التقـدير: وتـستخدم هـذه المقـاييس في مرحلـة الترشـيح أو في مرحلـة الاختبارات، وتعبأ من قبل المعلمين أو الأقران أو أولياء الأمـور، أو الطفـل نفـسه، إذ تشير إلى مجموعة من الخصائص والسمات السلوكية الشخصية التي تـشير إلى الموهـوب أو المبدع بوضوح، ومن أشهرها مقيـاس تقـدير الـسمات الـسلوكية الإبداعيـة المميـزة لرينزولي ورفاقه (1976).

ثالثاً: مرحلة الاختيار:

بعد أن تم الانتهاء من مرحلة الترشيح والتـصفية وبعـد إجـراء الاختبـارات، يـتم في هذه المرحلة تجميع البيانات المطلوبة ومعالجتها بطريقة علمية مناسبة، واستخراج لكل طالـب علامة مجمعة، وفي ضوء هذا الإجراء يتم مراجعة قائمـة الأسمـاء حـسب تـدرج العلامـات، وفي هذا يتولى القائمون على برامج تعليم الموهوبين اختيار العدد المطلوب مـن القائمـة، وقـد تشكل لجنة متخصصة في هذا المجال تقوم بإجراء المقابلات الشخصية مع الطلبة واتخاذ القـرار النهائي بالاختيار.

استراتيجيات معالجة بيانات الكشف المتعدد عن الموهوبين

لخـص ونقـد جـروان (2008)، وجـروان وآشـر (Jarwan & Asher (1994، وفيلدهيوسـين وجـروان (Feldhusen & Jarwan, 1993)، الاسـتراتيجيات المـستخدمة في معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين في خمسة استراتيجيات وهي المصفوفات، والعلامـات المعيارية المركبة، ونقاط القطـع المتعـددة، ودراسـة الحالـة الكليـة، وتحليـل الانحـدار المتعـدد، وأشارت عدة مصادر إلى أن المصفوفات هي الأكثـر اسـتخداما في الـبلاد العربيـة (سـليمان، 2000؛ سليمان وغـازي، 2001؛ العـزة، 2002)، بينمـا اسـتخدام الخليفـة (Khaleefa, 2003) نقـاط القطـع نقـاط المتعـددة وذلـك في دراسـته الكـشفية الرائـدة الـتي أجراهـا في السودان، وهي من أكثر النماذج استخداما عندما يتوصل خبراء الانتقاء لتحديد الحـد الـلازم للأداء في المحكات (الصياد، 1986)، بينما كشفت نتائج الدراسة التحليلية الـتي قـام بهـا أبـو

هاشم (2003) لعدد 61 دراسة عربية ورسالة ماجستير ودكتوراه حول الموهبة في الفترة من 1990- 2002 عدم ذكر استخدام أساليب معالجة بيانات الكشف المتعدد عن الموهوبين. بينما لم يجد الخليفة (2000) في دراسته التحليلية لعدد 50 دراسة عن الموهبة في العالم العربي والتي نشرت في دوريات محلية وإقليمية وعالمية ذكراً للأسباب المستخدمة في معالجة بيانات الكشف المتعدد عن الموهوبين.

المصفوفات:

تستخدم في تلخيص البيانات المتجمعة من مصارد متنوعة في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين واختيارهم للبرامج التربوية. ومن أشهر هذه المصفوفيات مصفوفة بالدوين (Baldwin. 1984) التي يتم فيها تلخيص البيانات بتحويل العلامات الخام إلى علامات مصغرة على مقياس من خمس نقاط، ومن ثم يتم إيجاد متوسط النقاط في كل مجال ومن ثم تجمع المتوسطات للحصول على العلامة الكلية للمصفوفة، ولكن أسلوب المصفوفة (جروان، 2008) غير دقيق وغير عملي، إذ أن تحويل الدرجات إلى علامات مصغرة لا يعتمد على أساس إحصائي مقبول.

العلامات المعيارية المركبة:

ويتم فيها تحويل العلامات الخام على كل محك مستخدم في عملية الكشف عن الموهوبين إلى علامات معيارية مثل العلامات التائية وبذلك تكون المقارنة بين الأطفال ممكنة وذات معنى. وإن العلامة المعيارية هي علامة نسبية تعبر عن موقع الفرد بالنسبة لأقرانه في محل ما. وتسير عملية تطبيق العلامات المعيارية المركبة وفق خطوات متسلسلة. ومن خلال هذه العلامات يمكن تحديد عدد الموهوبين الذين يحققون شروط نقطة القطع على محكات الكشف المستخدمة. ومن أهم ميزات هذا الأسلوب أنه يسمح بمبدأ التعويض وإعطاء أوزان مختلفة بالنسبة لمستوى أهمية كل محك فضلاً عن تحديد نقاط قطع معينة. ولكن من أوجه

قصور هذا الأسلوب، وفقاً لجروان (2008، 2012) ضعفه في إيجاد إجابة للتساؤلات المتعلقة بالصدق التنبؤي لقرارات الاختيار المبنية على العلامات الكلية.

نقاط القطع المتعددة:

وتجري بوضع نقطة محددة على كل مقياس بحيث تمثل الحد الأدنى المقبول. مثلاً، إذا كانت هناك ثلاثة مقاييس بالنسبة للكشف عن الموهوبين واجتاز الطفل منها نقطتين بينما لم يجتاز نقطة القطع في المقياس الثالث فلن يكون مؤهلاً للقبول في برنامج الموهوبين. فالقدرات المرتفعة في مقياسين لا تعوض الضعف الموجود في المقياس الثالث. وفقاً لجروان (2008، 2012) غالباً ما يتأثر تحديد نقاط القطع على محكات الكشف بعدد الأطفال المتقدمين والذين سوف يتم اختيارهم كموهوبين بغض النظر عن الاهتمام بالفروق بين المقاييس المستخدمة من حيث الصدق والموضوعية.

دراسة الحالة:

وهي ترتبط بمبدأ أساسي وهو أن العلامة الكلية الدالة على الموهبة وهي في حقيقة الأمر أكبر من حاصر الجمع الآلي لعلامات المحكات أو المقاييس الفردية.

ويتطلب أسلوب دراسة الحالة حكماً إكلينيكياً لا يرتبط بحرفية البيانات الجزئية المجموعة بل بنظرة شمولية لعملية التقييم. وقد يقوم بعملية دراسة الحالة فرد له خبرة تربوية أو لجنة يتم تشكيلها وفق سياسات معينة. وفي حالة قيام لجنة بعملية دراسة الحالة فمن الأفضل أني قوم كل فرد بوضع تقدير رقمي لكل طفل مرشح ومن ثم يتم فحص هذه التقديرات بحيث لا يتجاوز الفرق بين أي تقديرين حدا معيناً. وتحسب العلامة الكلية لكل تلميذ بجمع التقديرات الثلاثة أو استخراج معدلها. ومن بعد ترتب علامات الأطفال تنازلياً واختيار العدد المطلوب بدءا من أعلى العلامات. ومن أوجه قصور دراسة الحالة، وفقا لجروان (2008، 2012)، تأثير العوامل الشخصية في دراسة الحالة، وصعوبة تحقيق توافق بين أعضاء اللجنة، وتراكم الأطفال على درجات متقاربة.

وتوجد مشكلة تبطيقية لدراسة الحالة في عمليات المسموح عن الأطفال الموهوبين في المشاريع الكبيرة. مثلاً، في مدينة الخرطوم تم في عام 2005 عملية الكشف عن الموهوبين من بين 85000 طفل، والذين تم تصفيتهم في المرحلة الثانية إلى 2500، وفي المرحلة الثالثة إلى 150 طفل. فمن ناحية عملية، يصبح تطبيق هذا الأسلوب الإكلينيكي في مثل هذه المشاريع الكبيرة في الكشف عن الموهوبين.

تحليل الانحدار المتعدد:

وهو يرتبط بتحليل العلاقة بين اثنين أو أكثر من المتغيرات المستقلة (محكات الكشف) والمتغيرات التابعة (محكات النجاح) ودراسة طبيعتهما. فضلاً عن ذلك، هو محصلة للارتباطات القائمة بين محكات الكشف ذاتها وبينها وبين محك النجاح. ويستخدم أسلوب تحليل الانحدار المتعدد في التنبؤ بالقيمة الأكثر احتمالية لمحك النجاح من خلال دمج علامات معروفة على محكات الكشف وتبعاً لذلك فإنه أسلوب ملائم لمعالجة مشكلة تلخيص البيانات المتعددة ومشكلة تقييم القدرة التنبؤية لنظام الكشف والاختيار معاً. ويرتبط هذا الأسلوب بعملية تأسيس علاقات متينة بين أربعة عناصر رئيسية لأي برنامج قوي للموهوبين وهي أهداف البرامج، ومحكات الكشف، والبرامج التعليمية ومحكات النجاح. ومن ميزاته، وفقاً لجروان (2008، 2012)، أنه يؤدي إلى تقليل هامش الخطأ في التنبؤ إلى أدنى حد ممكن، ويمكن من خلاله تحديد الأهمية النسبية لكل محك من محكات الكشف والاختيار بصورة تجريبية، كما يحقق مبدأ التعويض. ولكن من مشكلاته كيفية الحصول على محك للنجاح يتصف بالصدق والموضوعية. ومع ذلك فإن الأسلوب الإحصائي المتمثل في تحليل الانحدار المتعدد هو الأسلوب الأمثل الذي يمكن أن يشكل قاعدة قوية لعملية دمج البيانات وصنع قرارات موثوقة في عملية الاختيار.

وقام صلاح الدين فرح عطا الله بدراسة هدفت إلى التوصل إلى نموذج إحصائي يمكن استخدامه في إجراء عمليات انتقاء الموهوبين، وذلك بالاستفادة من البنية العاملية لبطارية الكشف، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق أدوات الدراسة وهي: اختبار الرياضيات،

واختبارات التحصيل الدراسي. واختبار المصفوفات المتتابعة المعياري، واختبار الدوائر، وقائمة تقديرات المعلم لصفات الموهوبين، على 955 طفلا من تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس منهم (52.9٪) و (47.1٪) وتراوحت أعمارهم بين (8– 12) سنة.

وكشفت نتائج الدراسة عن الأهمية النسبية لأوزان المتغيرات فكان أعلاها للتحصيل الدراسية (0.86)، يليه تحصيل الرياضيات (0.80)، ثم السمات السلوكية (0.77) والذكاء (0.63)، والابتكار (0.3) كما أظهرت أن نسبة الموهوبين تبلغ (7.96٪) بحدود ثقة (6.2٪ – 9.6٪) في مجتمع الدراسة.

ويمكن القول أن أفضل طريقة علمية لمعالجة بيانات الكشف عن الموهوبين بطريقة إحصائية سليمة هي طريقة تحليل الانحدار، ولكن تتمثل الصعوبة فيها في إيجاد محك النجاح يتصف بالصدق والموضوعية، ولما كانت برامج رعاية الموهوبين في بدايتها في الدول العربية، ومعظمها يعتمد على برامج إثرائية، وهناك ندرة في المدارس المخصصة للموهوبين وهي على قلتها في بداياتها، لذا فمن المتعذر في وقت قريب الوصول إلى محك نجاح صادق وموضوعي.

يلي طريقة الانحدار المتعدد في الأفضلية أسلوب العلامات المعيارية المركبة، ويتمثل ضعفها في عدم إيجاد إجابة للتساؤلات المتعلقة بالصدق التنبؤي لقرارات الاختيار المبنية على العلامات الكلية، أضف لذلك أنه يعطي أوزان متساوية للمحكات الداخلة في علمية الكشف وهو أمر لا يمكن قبوله نظرياً ولا عملياً.

لهذه الأسباب مجتمعة يمكن استخدام تقنية التحليل العاملي لأنها قد توفر بعض الحلول الإحصائية المنطقية التي تصب في الطريقتين السابقتين، ويمكن الاستفادة من الاستراتيجيات السابقة باعتماده بصفة أساسية على الدرجات المعيارية المركبة، ثم حاول الاستفادة من الإرث العلمي الموجود في علم النفس وخاصة في مجال دراسة القدرات، وذلك بالاستفادة من طريقة التحليل العاملي التي استخدمها علماء النفس الأوائل في الوصول إلى نظرياتهم المتماسكة في الذكاء والقدرات العقلية مثل سبيرمان (Spearman)، وثيرستون (Therstone)، وكاتل (Cattel)، وفيرنون (Vernon).

كذلك إن استخدام هذه الطريقة يعود إلى أن كثيراً من أساليب التحليل العاملي تتبع النموذج الخطي العام لتحليل الانحدار، وأن أحد نتائج التحليل العاملي تؤدي بالفعل إلى انحدار خطي للمتغيرات الملاحظة على العوامل الافتراضية المستخلصة، أضف إلى ذلك أن التحليل العاملي يعد بمثابة انحدار ثنائي الاتجاه، ويكمن الاختلاف الوحيد بينهما في الاستخدامات والأهداف، فبينما يهدف تحليل الانحدار للتنبؤ بظاهرة معينة باستخدام عدد قليل من المتغيرات المستقلة، نجد أن التحليل العاملي يهدف لاختزال مجموعة كبيرة من المتغيرات إلى عدد أقل من العوامل المستقلة نسبياً، وبذلك يمكن تفسير مجموعة المتغيرات باستخدام العوامل الناتجة من تحليل الارتباطات بين هذه المتغيرات (علام، 2000)، وحسب تأكيدات الخبراء في مجال الكشف عن الموهوبين (Hany, 1993)، وفلدهوزن وجروان (Feldhusen & Jarwan, 1993)، أن طريقة تحليل الانحدار هي أدق طريقة لمعالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، كما أنها أفضل نموذج إحصائي للانتقاء، وقد استخدم الطحان (1990) فكرة الارتباط المتعدد للتوصل لمعادلة لتقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وفكرته شبيهة بفكرة البحث الحالي.

ولعل ما يميز استخدام البناء العاملي لبطارية الكشف فيما يلي:

يتيح استخدام البناء العاملي لبطارية الكشف عدة مميزات وهي أنها تعتمد على استخدام الدرجات المعيارية وليس الدرجات الخام، توفر محك داخلي مقبول إحصائياً، أن الأهمية النسبية لكل متغير من متغيرات بطارية الكشف لا يتم تحديدها اعتباطاً، وإنما بناء على إسهامها في عامل عام مشترك أي مدى تشبعها بهذا العامل؛ تعطي فرصة لمبدأ التعويض في حالة نقص درجات متغير ما.

وتتمثل خطوات الإستراتيجية المقترحة (إستراتيجية التحليل العاملي) في الخطوات التالية:

1- حساب الدرجات التائية للمتغيرات الداخلة في بطارية الكشف.

2- إيجاد المصفوفة الارتباطية للمتغيرات.

3- إجراء التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص عامل عام تتشبع عليه جميع المتغيرات.

4- التحقق من الدلالة الإحصائية لمعاملات التشبع.

5- إجراء عملية ضرب للدرجات التائية لكل المتغيرات في ما يقابلها من معاملات التشبع، وذلك لكل فرد على حدة.

6- إجراء عملية الجمع لدرجات كل فرد على حدة.

7- الترتيب التنازلي لمجموع الدرجات، ثم اختيار العدد المطلوب لبرنامج الرعاية حسب النسب المقررة، أو حسب المقاعد المتاحة في البرنامج.

الفصل الخامس

إرشاد الموهوبين

مقدمة

تُعدّ الفروق الفردية بين البشر في خصائصهم وقدراتهم حقيقية لا جدال فيها منذ وجد الإنسان على هذا الكوكب. ومن الطبيعي أن يظهر الناس اهتماماً خاصاً بالأفراد الذين تميزوا بقدراتهم أو مواهبهم بصورة استثنائية في أحد ميادين النشاط الإنساني التي يقدرها المجتمع، ويطلق عليهم المتميزون أو الموهوبون. ولهذا فإن هذه الفئة من الأفراد نتيجة خصائصهم التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين تحتاج إلى مجموعة من الأساليب الإرشادية التي تتناسب مع احتياجاتهم، وتنسجم مع خصائصهم. وعلى ما تقدم فإنه يمكن القول أن هذه الفئة من المجتمع الإنساني تحتاج إلى الرعاية والعناية الخاصة، والى مجالات وأساليب مختلفة من الإرشاد.

تعريف التوجيه والإرشاد:

مصطلح التوجيه هم أعم وأشمل من مصطلح الإرشاد،حيث أن التوجيه هو برنامج منظم يتكون من مجموعة متكاملة من الخدمات التي تمكن الفرد من التأكيد من حاجاته الأساسية والثانوية، والإحاطة بمشكلاته، ومن ثم إيجاد أفضل السبل لإشباع هذه الحاجات وفقا لإمكانيات وقدراته واستعداداته". الخدمات التي يقدمها التوجيه هي (خدمة التقدير، خدمة المعلومات، خدمة الإرشاد، خدمة التخطيط والمتابعة، خدمة التقييم) (أبو أسعد، 2011: 34).

إما بالنسبة للإرشاد فقد قام بتعريفة حامد زهران بأنه "عملية بناء تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وإمكانياته من اجل

حلها، في ضوء معرفته ورغبته وتعلميه وتدريبه ، يحقق أهدافه في الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً.

أهداف إرشاد الموهوبين:

1. تطوير مفهوم الذات ليكون أكثر دافعية وايجابية ، وتقبل للذات ومعرفة عناصر القوة والضعف لديه والعمل على تطويرها.
2. تطوير مفهوم العلاقات الإنسانية ومهارات الاتصال بالآخرين.
3. توعية الوالدين بخصائص الطلبة الموهوبين واحتياجاتهم وكيفية التعامل مع مشاكلهم.
4. توعية المجتمع المدرسي بخصائص الموهوبين ومشكلاتهم والتعرف على أساليب الكشف عنهم.
5. تنمية المهارات القيادية والحس بالمسئولية الاجتماعية لدى الموهوب.
6. تحسين مستوى التحصيل المدرسي والانجاز الأكاديمي وغير الأكاديمي.
7. تنمية مهارات حل الصراعات والمشكلات واتخاذ القرار وأساليب خفض التوتر والقلق. للإطلاع على مزيد من أهداف إرشاد الموهوبين راجع (أبو أسعد، 2011: 49).

الحاجة الإرشادية:

من أشمل التعريفات الحاجة الإرشادية ماقدمه نيوتن وآخرون(newton,et al.1984)، حيث عرفها بأنها "رغبة الفرد للتعبير عن مشكلاته بأسلوب منظم بهدف إشباع حاجاته المختلفة التي لم يستطيع إشباعها من تلقاء نفسه ، نظراً لأنه لم يكتشفها ،أو انه أكتشفها ولم يستطيع إشباعها، الأمر الذي يجعله بحاجه إلى خدمات إرشاديه منظمه لتعليم كيفية إشباع هذه الحاجات ، أو التكيف مع فقدانها ليتمكن من تحقيق التكيف النفسي، الاجتماعي مع ذاته ومع الآخرين".

الحاجات الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين:

هذا ويواجه الطلبة في سن المراهقة بمختلف فئاتهم العاديين والموهوبين- كما يشير الأدب النفسي - عوامل ضاغطة متعددة، حيث يحدث خلال هذه الفترة تحول في الوضع البيولوجي للفرد. كما يزداد تركيز المراهق على نفسه وانشغاله بذاته، وتزداد حساسيته لنقد الآخرين، وتتشكل هوية الفرد خلال هذه المرحلة، وربما تشكل هذه العوامل ضغوطاً عليه اكبر من قدراته على التحمل، قد لا يمتلك المهارات الضرورية والمناسبة للتعامل معها، ليصل إلى التكيف الإيجابي، ومن هنا تبرز الحاجة إلى الخدمات الإرشادية المتخصصة.

بدأ الاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين والمتفوقين متأخرا من ثلاثة عقود عن بداية الاهتمام بحاجاتهم التربوية والتعليمية، حيث اهتمت حركة تعليم الموهوبين والمتفوقين بداية بتامين الحاجات التربوية لهم، ولم يكن هناك انتباه للحاجات النفسية والانفعالية، ومن هنا لخصت أبو جريس (1994)، ما توصل إليه العديد من الباحثين الذين تناولوا الحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين والمتفوقين فيما يأتي:

الحاجات الإرشادية التربوية:

1. الحاجة للتعرف على الطلاب الموهوبين والمتفوقين في المراحل المبكرة لتقديم الخدمات النفسية والتربوية المناسبة لهم في سن مبكر.
2. الحاجة إلى دراسة شخصية لكل طالب من أجل تهيئة سليمة لعمليات التوجيه التربوي والنفسي والمهني.
3. الحاجة لتوفير برامج خاصة لتعلميهم.
4. الحاجة لوجود مناهج مرنه تسمح لهم بالتقدم حسب قدرات كل واحد منهم.
5. الحاجة لرفع مستوي التحصيل لديهم.
6. الحاجة إلى تعاون المدرسة والأهل.
7. الحاجة إلى معلمين مدربين للتعامل معهم.

الحاجات الإرشادية الاجتماعية والاقتصادية:

1. مساعدة الطالب الموهوب والمتفوق لمعرفة مكانته في المجتمع ، بما يساعده على التكيف والتعامل مع الآخرين.
2. دعم الأسر وتفهم المعلمين يجعلان من الطالب الموهوب والمتفوق نواة طيبة للمجتمع، ويحصنهم ضد العديد من الانتقادات التي قد تواجههم.
3. توجيههم للاندماج في اتجاهات اجتماعية مرغوبة من خلال تدريبهم بالأنشطة في هذا المجال.
4. إعدادهم للأدوار القيادية المختلفة سواء كانت فكرية أو اجتماعية أو فنية.

الحاجات الإرشادية الانفعالية والشخصية:

1. حاجة الطلاب الموهوبين والمتفوقين للانتماء لجيلهم ، وشعورهم بالمحبة والرعاية والانتباه.
2. الحاجة إلى مساعدتهم بتدريبهم على التفكير العقلاني بمشاكلهم.
3. الحاجة لوجود مسئولية مشتركة بين الأهل والمعلمين لتشجيع هؤلاء الطلاب ودعمهم.
4. الحاجة لتدريبهم على الحديث الايجابي مع الذات عن مشكلاتهم مما يساعدهم في حلها.
5. الحاجة إلى التعبير الحر عن عواطفهم ومشاعرهم وكل ما يعرفونه من معلومات وخبرات.

الحاجات الإرشادية الأسرية:

1. الحاجة إلى تفاعل أفراد الأسرة مع بعضهم البعض بما يساعدهم الطفل الموهوب بالتعبير عن مشاعره السلبية والايجابية بطريقة مناسبة.
2. الحاجة إلى إعطاء الطفل الموهوب الحق بأن يعيش طفولته ، وألا يطلب منه الكمال.

3. الحاجة إلى أشراكة في المسؤوليات الأسرية حتى يتمكن من تنمية الصفات الاجتماعية اللازمة.
4. على الوالدين أن يتوقعوا من أبنائهم الموهوبين توقعات معقولة.
5. الحاجة إلى تعاون المدرسة مع الأسرة لتحقيق الصحة النفسية لهم.
6. الحاجة إلى التوجيه والإرشاد ، ومن هنا يأتي دور المرشدين التربويين في المساهمة بمساعدة الأهل عند اكتشاف بأن لديهم طفل موهوب.

وتشير (فخرو، 2005) إلى بروز حاجات خاصة لطلاب كل مرحلة من المراحل التعليمية المختلفة. والجدول (1) يبن ذلك:

الجدول (1) حاجات الطلاب الموهوبين في المراحل التعليمية المختلفة

حاجات الطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية	حاجات الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة	حاجات الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية
1/ التقليل من الواجبات المدرسية. 2/ التقليل من المطالب المادية المدرسية من الطالب. 3/ إدراج اللغة الفرنسية ضمن المنهج. 4/ تنظيم الطابور الصباحي وطابور المقصف. 5/ نظافة المرافق العامة في المدرسة.	1/ توفير المقررات الإبداعية. 2/ المتابعة الادراية لسير العملية التربوية. 3/ التقليل من الأخطاء اللغوية والمطبعية في الكتب المدرسية. 4/ التعجيل في تسليم الكتب الدراسية للطلبة عند بداية العام الدراسي.	1/ تنظيم الاختبارات وإعادة النظر في أساليب التقويم ومتطلباته. 2/ وضع مقررات اختيارية في المجالات المختلفة. 3/ وضع مقررات إضافية لتخصص الحاسوب. 4/ توفير الأنشطة في المنهج والكتاب المدرسي التي تشجع على المشاركة في العمل التطوعي. 5/ التخفيف من ثقل الحقيبة المدرسية. 6/ مراعاة مشكلات الطلاب النفسية والاجتماعية.

مجالات الإرشاد المقدمة للطلبة الموهوبين:

يمكن حصر المجالات الإرشادية للطلبة الموهوبين، بعدد من المجالات التي يتم عرضها على النحو الآتي:

أولاً: الإرشاد الفردي: Individual Counseling

ويعرف الإرشاد الفردي بأنه إرشاد مسترشد واحد وجهاً لوجه في كل مرة، وتعتمد فاعليته أساساً على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والمسترشد، أي أنها علاقة مخططة بين الطرفين تتم في إطار الواقع وفي ضوء الأعراض وفي حدود الشخصية ومظاهر النمو" (أبو أسعد، 2011: 279).

حالات يستخدم معها الإرشاد الفردي:

يستخدم الإرشاد الفردي في علاج المشكلات ذات الطابع الشخصي والتي لا يصلح عرضها أمام الآخرين ،أي تلك الحالات التي تتطلب درجة من السرية، ومن هذه الحالات كما وردت في (أبو أسعد، 2011) على النحو التالي:

- **المشكلات المدرسية:** تشتمل على تكرار الرسوب، والتأخر الدراسي، والتسرب والغياب دون عذر شرعي، وبطء التعلم، وصعوبات التعلم، واضطراب العادات الدراسية مثل الاستذكار وحل الواجبات المنزلية وتنظيم الوقت.
- **الحالات الاجتماعية:** ،التفكك الأسري السرقة، والتدخين، والجنوح، وتعاطي الكحول والمخدرات.
- **الحالات النفسية:** مثل العزلة والانطواء، والعدوان، والقلق، والمخاوف المرضية كالخوف من المدرسة، والخوف من الاختبارات.
- **الحالات الاقتصادية:** وتتمثل في الفقر، وتدني الوضع الاقتصادي بشكل عام لدى أسرة الطالب الموهوب.
- **الحالات الصحية:** مثل الإصابة بأحد الأمراض المزمنة أو الإعاقات الحسية، والحركية، والضعف البصري والسمعي.

أيضاً هناك بعض المؤشرات التي تساعد على تحديد الحالات التي تتطلب إرشاداً فردياً ما ورد في جروان (2012) على النحو الآتي:

- المنافسة المحمومة مع الرفاق.
- العزلة الاجتماعية أو الانطوائية.
- اختلال العلاقات داخل الأسرة.
- عدم القدرة على الضبط عند الغضب أو التعبير عن النفس في حالة الغضب.
- الاكتئاب أو الملل المستمر.
- تدني التحصيل المزمن.
- الصدمة لوفاة عزيز من الأسرة أو الأقارب أو الأصدقاء.
- الانحراف السلوكي والعاطفي.

ويهدف الإرشاد الفردي للموهوبين إلى تمكينهم من فهم ومعالجة مشكلاتهم الشخصية، والاجتماعية، والمهنية. وتبادل المعلومات. وإثارة الدافعية لديهم، وتفسير مشكلاتهم، ووضع خطط العمل المدرسية. ويبلغ عدد جلسات الإرشاد الفردي في الغالب لا يزيد عن عشرة جلسات عند دراسة الحالة (أبو أسعد، 2011).

أساليب الإرشاد الفردي للموهوبين:

ومن أساليب الإرشاد الفردي المناسبة مع الموهوبين التي يمكن استخدامها، وتعد من الأساليب الفاعلة ما وردت في (جروان، 2012) ما يأتي:

أولاً: المقابلة:

وهي من أهم الأساليب المستخدمة في الإرشاد الفردي في التعامل مع المشكلات ذات الطابع الشخصي، وتتطلب تدخلاً مركزاً من قبل المرشد، وهناك شروط خاصة في إدارة جلسة المقابلة الإرشادية وليست عملية عشوائية.

ثانياً: التعبير الكتابي

تستخدم الكتابة التعبيرية قبل المقابلة أو بعدها لتشجيع المسترشد على الكشف عن مشاعره وعوامل قلقة ومشكلاته بوجه عام. ويستطيع المرشد أن يكلف الطلبة الموهوبين والمتفوقين بالكتابة حول موضوعات مثل: "**من أنا؟ ماذا أريد أن أكون؟ ما أحب وأكره؟ أحلامي! ما الذي يضايقني في المدرسة؟**" ،وذلك حتى يتمكن من التعرف على مشكلاتهم واتجاهاتهم وميولهم قبل أن يبنى خططه الإرشادية الفردية والجماعية. كما أن المعلومات التي يحصل عليها المرشد من مراجعته لهذه الكتابات تشكل مادة مهمة له في التحضير لمقابلاته الإرشادية الفردية، وفي تقييم التقدم الذي تحقق في معالجة المشكلات الفردية بعد نهاية عملية الإرشاد أو بعد فترة من بدايتها.

ولا يقتصر التعبير الكتابي الإرشادي على الكتابة المقالية أو الإبداعية، بل يشمل أيضاً التعبير عن طريق الكاريكاتير والرسم الحر وتعليقات الحائط الرمزية وغيرها من وسائل التعبير المكتوب. وعلى المرشد أن يستخدم الأسلوب المناسب للفئة العمرية أو المستوى الدراسي للطلبة الموهوبين والمتفوقين كجزء من خطته الإرشادية لأنه قد يكون الأسلوب الوحيد الذي يمكنه من الكشف عن بعض المشكلات الفردية أو الجماعية الكامنة التي يتردد الطلبة في التعبير عنها.

ثالثاً: التلمذة

تعرف التلمذة بأنها علاقة مرحلية ذات طابع أكاديمي أو مهني بين طالب علم وخبرة وبين معلم مشهود له بالخبرة والتميز والحكمة في مجال عمله أو تخصصه، وذلك بهدف مساعدة المتعلم على استشراف مستقبله المهني عن طريق استخدام قدراته وتطويرها إلى أقصى حد ممكن بتوجيه مباشر ومتابعة حثيثة من قبل المعلم الكفء(جروان،2012).

ويقوم المعلم في برنامج التلمذة بدور الناصح والمرشد والنموذج والصديق للمتعلم. ويقدم المعلم الخبرة من الطراز الأول للمتعلم في مجال اهتمامه. وإذا تم تنظيم برنامج التلمذة بصورة مدروسة فإنه يمكن أن يحقق أهدافاً تشمل مجالات الإرشاد الثلاث:

الانفعاليـــة والمعرفيـــة والمهنيـــة. وقـــد لخـــص الباحثـــان إدلنـــد وهاينـــسلي (Edlind&Haensly,1985) الفوائـد الـتي يمكـن تحقيقهـا باسـتخدام أسـلوب التلمـذة في برامج تربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين على النحو التالي:

- تساعد المتعلم في التخطيط المهني.
- تزيد من معارف المتعلم وتصقل مهارته خارج إطار التعلم من الكتب المدرسية.
- تعمل على تطوير المعايير الأخلاقية وآداب المهنة لدى المتعلم.
- تعزز تقدير الذات وتبني الثقة بالنفس، وتقوي مهارات الإبداع.
- تـساعد علـى إقامـة علاقـة صـداقة متينـة ومثمـرة بـين المـتعلم وبـين ذوي الخـبرة والاختصاص.

وينصح عـدد مـن الباحثين باستخدام أسلوب التلمـذة في الإرشاد المهني والإرشـاد الأكاديمي لمصلحة الطلـبة الموهوبين والمتفوقين من الفئات المحرومة أو الذين لـديهم دافعيـة قويـة للتعلم المتقدم فـي مجـال دراسي أو بحثي معين، كما ينـصح بـأن تتلمـذ الفتيـات علـى أيدي نساء متميزات في مجالات عملية وخاصة الحقول العلمية (Silverman,1993).

رابعاً: النشرات الإرشادية

يحتاج المعلمون والآباء والأمهات إلى توعية حول معنى الموهبة والتفوق، وحول أهـم خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ونوعية المشكلات الـتي يمكـن أن يواجهوهـا، وأفـضل الأساليب التربوية التي يمكن استخدامها لمساعدة طلبتهم وأبنائهم على التكيف مع الواقـع في المدرسة والمنـزل والمجتمـع. وتعـد النـشرات الإرشـادية وسـيلةً عمليـةً يمكـن اسـتخدامها في عمليات الإرشاد الفردي والجماعي لمساعدة المعلمين والوالدين على التعامـل مـع مـشكلات طلبتهم وأبنائهم بـصورة ناجحـة. ويمكـن الاسـتعانة بمتخصـصين في مجـال تعلـيم الموهـوبين

والمتفوقين لإعداد نشرات إرشادية مبسطة تغطي كل نشرة منها أحد الموضوعات التالية على سبيل المثال:

معنى الموهبة والتفوق / خصائص ومشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين وأساليب الكشف عنهم / دور العلاقة بين المدرسة والأسرة في رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين/ ماذا تفعل لتخفيف التوتر والقلق عند الطالب الموهوب والمتفوق.

كما يمكن إعداد نشرات إرشادية موجهة للطلبة الموهوبين والمتفوقين مباشرةً تتناول موضوعات مشتركة بين الموهوبين. ومن أمثلة هذه الموضوعات:

- دليل التخصصات الدراسية في الجامعات الوطنية،وأيضاً شروط الالتحاق بالجامعات الأجنبية.
- دليل المهن المستقبلية/ وإدارة الوقت وإدارة الامتحان/ ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلة(ابو أسعد، 2011).

ثانياً: الإرشاد الجماعي: Group Counseling

يعرف الإرشاد الجماعي بأنه إرشاد مجموعة من المسترشدين والذين غالباً ما تتشابه المشكلات والاضطرابات النفسية التي تواجههم، وذلك في جماعات محددة (أبو أسعد، 2011).

أساليب الإرشاد الجماعي:

تتميز أساليب الإرشاد الجماعي بخصائص فريدة ربما تجعلها أكثر فاعلية في تعديل السلوك وتطوير الاتجاهات وتنمية مهارات الاتصال الاجتماعية وفهم الذات وتقديرها ضمن إطار الجماعة، لأن الإرشاد الجماعي يركز على خبرات أفراد المجموعة ومواقفهم إزاء القضية المطروحة. وقد يكون في المجموعة من هو أقدر من المرشد على استجرار الاستجابات والإقناع. كما أن التفاعل بين أفراد المجموعة يساعدهم على تبادل الخبرات، واستكشاف مشاعر الآخرين، واختبار المشاعر والاتجاهات الشخصية. وتستخدم أساليب الإرشاد

الجماعي بصورة خاصة في معالجة قضايا الإرشاد الوقائي المبنية على الحاجات المتوقعة للطلبة، وفي الإرشاد المهني، وفي التعامل مع بعض عناصر النمو الانفعالي والمعرفي للطلبة.

ويقترح (محمد، 2006؛ جروان، 2012) استخدام أساليب الإرشاد الجماعي التالية لتنفيذ عناصر البرنامج الإرشادي للطلبة الموهوبين والمتفوقين وهي كالآتي:

أ-الندوات واللقاءات الدورية

يستخدم هذا الأسلوب في تنفيذ برامج الإرشاد الأكاديمي والمهني والانفعالي، ويقوم المرشد بدور قائد المجموعة الذي ينظم النقاش ويحفزه ويركزه في موضوع البحث. وحتى يكون هذا الأسلوب ناجحاً لا بد أن يؤسس المرشد قواعد مرنة للنقاش يلتزم بها الطلبة، وأن يعزز الأسئلة المفتوحة التي تغني الموضوع وتدفع الجميع للمشاركة. ويقوم الطلبة بالدور الأساسي في التحضير لموضوع البحث وعرضه وإثارة النقاش حوله بمساعدة المرشد.

ويمكن أن تكون الندوات واللقاءات المنتظمة إدارة فعالة في تنمية مختلف جوانب الشخصية للطلبة عن طريق إدخال متغيرات جديدة ومثيرة في كل لقاء أو بين الحين والآخر، ومن بين هذه المتغيرات دعوة ضيوف متحدثين من المهن المختلفة، وعرض أشرطة فنية، وتمثيل أدوار، وتنظيم محاضرات حول موضوعات مهمة، وإجراء استفتاءات، وعرض ملخصات لسير ذاتية لمشاهير وعظماء في شتى ميادين العمل الإنساني. كما يمكن دعوة الآباء والأمهات للمشاركة في بعض الندوات واللقاءات ومشاطرة الطلبة بعض خبراتهم ذات العلاقة بموضوع الندوة أو اللقاء.

ب- خدمة المجتمع والأعمال التطوعية

يستخدم هذا الأسلوب لتنمية الجانب الاجتماعي من شخصية الطالب وتنمية مفهوم الذات وتطوير الإحساس بالمسؤولية نحو المجتمع. وتوفر الأعمال التطوعية في خدمة المؤسسات الاجتماعية والمرافق العامة فرصةً للطلبة الموهوبين والمتفوقين كي يتعاملوا مع الواقع ويختبروا ما لديهم من مهارات وقيم واتجاهات في مواجهة محددات هذا الواقع. وربما

تكون خبرة العمل التطوعي خارج المدرسة بمثابة خطوة أولى في عملية إعادة النظر والمراجعة لكثير من المعتقدات والمفاهيم والاتجاهات التي تم تطويرها في ضوء خبرات المنزل والمدرسة.

وبالنظر إلى صعوبة تنظيم برنامج للأعمال التطوعية الاجتماعية خلال ساعات الدوام المدرسي، يفضل أن يقوم المرشد بإجراء الاتصالات اللازمة مع المؤسسات الاجتماعية لتنظيم النشاطات التطوعية ليوم واحد في عطلة نهاية الأسبوع على مدار العام أو خلال الإجازات المدرسية والعطل الصيفية لمدة أسبوع أو أسبوعين متصلين. أما المؤسسات المستهدفة بهذه النشاطات فتشمل المستشفيات العامة وبيوت المسنين ومؤسسات الأطفال الأيتام والمعوقين والحدائق أو المتنزهات العامة والمواقع الأثرية والمؤسسات الحكومية التي تقدم الخدمات كمؤسسات الرعاية الاجتماعية والصحية والأحوال المدنية والاتصالات والمحاكم وغيرها.

ولأهمية التعلم بالقدوة يفضل أن يشارك الآباء والأمهات في نشاطات خدمة المجتمع والأعمال التطوعية، بل إن الآباء والأمهات يمكن أن يبدءوا مثل هذه النشاطات بالتعاون مع معلمي المدرسة وإدارتها على أن يقوم المرشد بمهمات التنسيق والتنظيم بين جميع الأطراف ذات العلاقة بالنشاطات. ولا بأس لو كانت البدايات من مباني المدرسة ذاتها ثم يتم الانتقال لمؤسسات الحي أو المنطقة، وأخيراً إلى مناطق أبعد في المدينة أو القرية.

ج- التدريب على القيادة

القيادة مفهومٌ مركب يتضمن خصائص شخصية ومعرفية وانفعالية، ويرتبط عادةً بتربية وتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين. والقيادة هي أحد أشكال الموهبة والتفوق و ليست محصورة في مجالات العمل السياسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو الرياضي، ولكنها تشمل مختلف مجالات الحياة بما فيها مجالات العلوم والآداب والفنون، بالرغم من أن المفهوم الشائع للقيادية يقتصر على العمل السياسي والاجتماعي بشكل خاص.

وبالتـالي نـصل لنتيجـة أن الإرشـاد الفـردي والجمعـي أسـلوبان مهمـان في إرشـاد الموهـوبين ، ويمكـن توضـيح الفروقـات بينهمـا في الجـدول (2) كمـا ورد في (أبـو أسـعد 2011):

الجدول (2) الفروق بين أسلوب الارشاد الفردي والارشاد الجمعي في إرشاد الموهوبين

الإرشاد الفردي	الإرشاد الجمعي
الجلسة الإرشادية مابين 30-45 دقيقة	الجلسة الإرشادية مابين 45-90 دقيقة
يرتكز الاهتمام على الفرد	يرتكز الاهتمام على كل أعضاء الجماعة
يرتكز الاهتمام على المشكلات الخاصة	يرتكز الاهتمام على المشكلات العامة
أكثر فعالية في حل المشكلات الخاصة	أكثر فعالية في حل المشكلات العامة والمشتركة
يبدو المسترشد أكثر اصطناعيا	يبدو طبيعيا
خصوصية وعلاقة أقوي بين المرشد والمسترشد	تفاعل اجتماعي مع الآخرين
ينقصه وجود المناخ الاجتماعي	يتيح على تجريب السلوك الاجتماعي المتعلم
دور المرشد أسهل واقل تعقيدا	دور المرشد أصعب وأكثر تعقيدا
يأخذ فيه المسترشد أكثر مما يعطي	يأخذ فيه المسترشد ويعطي بنفس الوقت ويتقبل الحلول الجماعية

ثالثاً: الإرشاد المهني Career Counseling

ويعرف الإرشاد المهني على أنه العملية التي تهدف إلى مساعدة الفرد في تكوين وتقبل صورة متكاملة وملائمة لذاته، ثم اختبار هذه الصورة في الواقع العملي لتحقيق الرضا المهني (أبو أسعد، 2011).

أهداف الإرشاد المهني

توجيه الأفراد نحو الوصول إلى قرار مهني سريع، وتعلم مهارات صنع القرار.

- استثمار طاقات الموهوب وتحولها إلى إبداع وإنتاج وتفرد وتميز.

- إرشاد الموهوب ليكون قادراً على المساهمة الفاعلة في تنمية مجتمعه التنمية الشاملة ، وهذا يتطلب تمكين الموهوب من الاختيار السليم لمهنة المستقبل، والمهنة التي يرغبها، بحيث تتناسب مع قدراته وإمكانياته.
- زيادة وعي ومعرفة الموهوب بالأدوار المهنية المختلفة، وبدور العمل في المجتمع، وبالسلوك الاجتماعي والسلوك المسئول.

ولقد وجد الباحثان كير وكولانجلو (Colanglo, 1988 & Kerr)، أن أعلى من 5٪ من الذين تقدموا لاختبار الجامعات الأميركية (American (ACT College Testing عبروا عن حاجتهم للمساعدة في تحديد أهدافهم المهنية والتربوية أكثر من حاجتهم للمساعدة في الأمور الشخصية. وأشارت نتائج تحليل اختياراتهم أنهم كانوا في معظمهم يتوجهون لدراسة الهندسة والطب والقانون إلى حد ما، بينما كانت دراسة التربية والعلوم النظرية في أدنى سلم أولوياتهم. ومع أنه لا يوجد تفسير علمي لهذا التوجه في الاختيار، إلا أنه يبدو واضحا ميلهم للمهن التقليدية التي تتمتع بمكانة مرموقة في المجتمع.

وفي هذا الصدد أجرى المؤلف فتحي الجروان دراسة مسحية (غير منشورة) لأوائل امتحان الثانوية العامة في الأردن خلال الفترة من عام 1968 حتى عام 1987 بدعم من المنحة الملكية للثقافة والتعلم، وشملت الدراسة 821 طالبا وطالبة من العلمي والأدبي بعضهم كان لا يزال على مقاعد الدراسة الجامعية والبعض الآخر كانوا يعملون داخل الأردن وخارجه، وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالاختيار المهني إلى ما يلي:

- عبر حوالي 33٪ من أفراد الدراسة- ومعظمهم من العاملين- عن رغبتهم في تغيير تخصصاتهم لو أتيحت لهم فرصة أخرى. كما أفاد 66٪ منهم بتجاهلهم لحاجة سوق العمل عند اختيار تخصصاتهم في الجامعة.
- 33٪ من الأوائل العاملين أنهم لا يشعرون بالسعادة والرضا في العمل لأن ظروف عملهم لا تحقق لهم إشباعا ماديا ومعنويا كافيا، ووجد أن 60٪ من العاملين لا يمارسون أعمالا تنسجم مع مؤهلاتهم وتخصصاتهم.

وإن هذا النتائج تقدم دليلا إضافيا على ما توصلت إليه دراسة كر وكولانجلو (المشار إليها سابقا) من حيث حاجة الطلبة الموهوبين والمتفوقين للإرشاد المهني والإرشاد التربوي حتى تكون اختياراتهم مبنية على أسس سليمة ومدروسة. ومع ذلك يعتقد بعض المرشدين بأن تعدد الاختيارات وتنوعها أمام الطلبة الموهوبين والمتفوقين يجعلهم أحرارا في اختياراتهم من دون مساعدة، وقد تكون مشكلة معقدة أثناء عملية الاختيار. (جروان، 2000)

رابعاً: الإرشاد الأسري Family Counseling

ويعرف الإرشاد الأسري بأنه "أسلوب علمي مخطط يركز في المعالج الأسري على سوء التكيف الأسري من أية ناحية ترتبط بسوء التوظيف الأسري ويتركز على الأسرة كوحدة كلية مستخدماً أشكال المقابلات سواء فردية أو جماعية لزيادة فعالية التوظيف الأسري" (ابو اسعد، 2011: 312-313).

أهداف الإرشاد الأسري لأسرة الموهوبين:

يهدف الإرشاد الأسري إلى مساعدة الأسرة في أن يكونوا متحابين صالحين، ودودين، وراشدين، وناجحين في الحياة، ويساعدوا الموهوب في تطوير مواهبه وحل مشكلاته. ونطلع على بعض الأهداف التي وردت في (ابو أسعد، 2011؛ 313-314) وهي كالأتي:

1. مساعدة أفراد الأسرة في تعرف خصائص الموهوبين.
2. مساعدة أفراد الأسرة في تعرف التطور السريع لنمو الموهوب.
3. مساعدة إخوة الموهوبين في كيفية التعامل معهم.
4. مساعدة الموهوب في حسن التعامل مع إخوته.
5. مساعدة الوالدين على التعامل مع الأبناء ككل بمن فيهم الموهوب بعدالة ومساواة.

6. تهيئة الفرصة للموهوب بأن يحقق ذاته في أسرته، ويتخذ قراراته، وعلى تحمل المسؤولية.
7. مساعدة الوالدين على تقبل الفروق الفردية بين الموهوب وإخوته.
8. مساعدة الوالدين على عدم استخدام الأسلوب التسلطي أو الإهمال في أسرة الموهوب.

خامساً: الإرشاد الأكاديمي"Academic Counseling "

ويكمن الإرشاد الأكاديمي في تقديمه للطلبة الموهوبين وأسرهم معلومات أساسية عن المرحلة التطورية التي يمر بها، وخصوصاً عند انتقاله من مرحلة الطفولة المتوسطة إلى مرحلة المراهقة، وتزويده بالمعلومات عن التنظيمات المدرسية وتغيرها في المرحلة الثانوية، ويقوم بتبصير الموهوبين بالصعوبات التي تواجههم فـي المجال الأكاديمي، ويمكن أن يقوم المرشد خلال الإرشاد الأكاديمي بمعالجة مشكلتين: أولهما، التحصيل الزائد الذي يميل فيه الموهوب إلى الإدمان على العمل، متجاهلاً مشاعره وأحساسيه. وثانيهما: تكمن في تدني مستوى التحصيل الدراسي (أبو أسعد، 2011).

خامساً: الإرشاد الوقائي "Preventive Counseling"

تعريفه:

وهو التحصين ضد المشكلات من خلال توعية وتبصير الطلاب ووقايتهم من الوقوع في بعض المشكلات سواء (صحية، ونفسية، واجتماعية، ودراسية) (محمد، 2006).

وسائل تحقيقه:

ويمكن تحقيق الإرشاد الوقائي من خلال الوسائل التالية التي وردت عند (محمد، 2006)على النحو التالي:

- محاضرات – ندوات – نشرات إرشادية بشكل أسبوعي أو شهري.

- توعية الطلاب بسلبيات التقليد لبعض العادات الدخيلة والأفكار الهدامة وأضرار الرفقة السيئة.
- المحافظة على المرافق العامة والسلامة المرورية وترشيد المياه والكهرباء، والسلوك السوي.
- تكثيف الجهود في الحد من إيذاء الأطفال وإهمالهم أو الإساءة لهم سواء في المدرسة أو الأسرة وتوعية المعلمين بأهمية رعايتهم وتنشئتهم.
- تصميم برامج إرشادية وقائية مثل (إدارة الوقت، إدارة الغضب، المهارات الاجتماعية) على أن تقدم على هيئه دروس إرشاديه جمعيه.
- الإرشاد أثناء الطوارئ والأزمات كفقد عزيز والإصابة ببعض الكوارث.

أنواع الإرشاد الوقائي:

أولاً: إرشاد قبل حدوث المشكلة، للحيلولة دون وقوعها وهذا النوع أفضل أنواع الإرشاد الوقائي.

ثانياً: إرشاد أثناء وقوع المشكلة أو في بدايتها لئلا تتطور وطبعا هذا النوع يأتي في الدرجة الثانية

ثالثاً: إرشاد بعد علاج المشكلة للتخفيف من آثارها السيئة على نفسية الطالب أو الطالبة مساعدة الطالب أو الطالبة على التكيف مع وضعه الاجتماعي.

سادساً: الإرشاد النمائي "Developmental Counseling"

يجب إعطاء النمو النفسي للأطفال الموهوبين أهمية خاصة ، ومما لا شك فيه أن المسئولية الأخلاقية باتجاه هؤلاء الموهوبين تكمن في كونها أكثر من مجرد حشو أدمغتهم بالمعلومات، ومن واجب الجميع تسهيل نموهم بما يتفق مع اتجاهاتهم وأفعالهم.

وقد بينت سيلفرمان(Silverman) المشار إليها في الريحاني والزريقات وطنوس (2010)، بعض برامج الإرشاد النمائي التي تهدف إلى:

1. فهم جوانب القوة والضعف لدى الموهوب.
2. قبول الذات وإدراك الصعوبات.
3. إكساب مهارات توكيد الذات.
4. تنمية المهارات الشخصية والقيادة.
5. تنمية الاتجاهات الايجابية نحو أنفسهم والآخرون والحياة.

وفي ضوء ما تم عرضه يمكن القول، أنه بالرغم مما يمتلكه الطالب الموهوب والمتفوق من سمات وقدرات عقلية وشخصية ونفسية، إلا أنه قد يواجه بعض المشكلات التي قد تعوق موهبته وتهدد أمنه النفسي. لذا يستوجب التعرف المستمر على أهم المشكلات والحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين والمتفوقين، وتوفير الرعاية النفسية والتوجيهية والإرشادية والإنمائية والوقائية والعلاجية اللازمة حول ذلك من التركيز على إنشاء وحدات للتوجيه والإرشاد النفسي خاصة لجميع مراكز رعاية الموهوبين لتقديم الخدمات الإرشادية المختلفة الذين يحتاجون إليها.

وفيما يلي الجدول (3) الذي يبين الحاجات الإرشادية للموهوبين، وأساليب الإرشاد التي يمكن استخدامها معهم.

الجدول (3) الحاجات الإرشادية للموهوبين، وأساليب الإرشاد التي يمكن استخدامها مع الطلبة الموهوبين

الحاجات الإرشادية	استراتيجيات الإرشاد
- فهم ومعرفة الفروق بين الأطفال الموهوبين والعاديين وفهم التشابه بينهما. - تقدير وتثمين فرديتهم والفروق الفردية للآخرين. - فهم وتطوير المهارات الاجتماعية التي تساعدهم على التعامل واستمرار علاقاتهم مع الآخرين. - تطوير مقدرتهم على تقدير حساسيتهم العالية التي يمكن أن تظهر عن طريق الدعابة والفن والخبرات العاطفية. - تحقيق تقييم واقعي عن قدراتهم وموهبتهم وكيفية تنميتها. - تطوير الفهم للتميز بين السعي وراء التمييز والسعي وراء الكمال. - تعلم علم وفن المساومة.	- العلاج عن طريق القراءة. - الإرشاد النفسي الفردي والجمعي. - تشجيعهم على الدراسة الشخصية لأنفسهم (سيرة الحياة). - تشجيع روح المنافسة. - تعليم أسلوب حل المشكلات عن طريق مجموعات صغيرة أو ثنائية. - لعب الدور. - تشجيع الايجابية والتعبير عن حساسيتهم وذلك عن طريق العمل التطوعي والفن والموسيقى والدراما. - تشجيع اهتمامات الكتابة الصحفية عن مشاعرهم وخبراتهم ذات الأهمية الخاصة. - تزويدهم بتجمعات مناسبة من أفراد لديهم قدرات واهتمامات متشابهة. - إيجاد بيئة منافسة أمنة للتجريب مع الفشل. - تشجيع وضع الأهداف الواقعية.

الحاجات الإرشادية	استراتيجيات الإرشاد
- فهم طبيعة القدرات العقلية العالية. - توجية استغلال القدرات العقلية العالية. - فهم الفروق بينهم وبين الآخرين العاديين. - تقييم واقعي لقدراتهم. - إتاحة فرص الإبداع. - تنمية اهتمامات واقعية وأخلاقية. - تنمية حس عدالي واقعي.	- البرامج الأكاديمية المدرسية. - توعية الطلبة بقدراتهم العقلية الخاصة. - إكساب الطلبة استراتيجيات حل المشكلات الإبداعية. - استخدام موهوبين كبار في مساعدة الطلبة الموهوبين خاصة في تحديد وضع الأهداف الإبداعية واختيار المهن. - الكتابة بالمجلات. - استخدام العلاج القرائي. - استخدام ورش عمل خاصة بالتوجيه المهني للطلبة الموهوبين.
- فهم الحاجة إلى الاستقلال والتوجيه الذاتي. - فهم الحساسية المفرطة وشدة الانفعال. - تشجيع القيادة. - تنمية الثقة بالنفس واحترام الذات. - تشجيع تحمل المسؤولية. - تنمية المهارات الاجتماعية وتوكيد الذات والمشاركة الاجتماعية. - تنمية القدرة على الضبط الانفعالي. - احترام وتقدير الحلول الواقعية والممكنة بدلاً من المثالية والكمال.	- الإرشاد النفسي الفردي والجمعي. - الإرشاد العقلاني العاطفي. - توعية الطلبة بخصائصهم ومشاعرهم الخاصة وصفة الكمالية التي يمتلكونها. - إكساب الطلبة استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن التوقعات العالية. - إكساب الطلبة استراتيجيات اتخاذ القرار واستراتيجيات حل المشكلات الإبداعية. - إكساب الطلبة الموهوبين مهارات الاسترخاء والتخيل الموجه. - استخدام العلاج بالفيديو والعلاج بالسينما. - ملاحظة ومشاهدة نماذج ايجابية. - استخدام العلاج القرائي. - الإرشاد الأسري.

(الريحاني، الزريقات، طنوس، 2010).

الفصل السادس

معوقات الموهبة والإبداع

مقدمة

إن متابعة الموهوبين والعناية بهم، وتنويع الخبرات التعليمية التي يكتسبونها في سنوات مبكرة مثل: القراءة، والتشجيع، ومنح الثقة، والتدريب على اتخاذ القرار، والتنظيم، والتقبل، والجوّ الانفعالي الإيجابي، كل ذلك يسهم في تدعيم ثقة الموهوب بالآخرين، وشعوره بأنه قادر على الإنتاج. وعلى الرغم من ذلك فإن هناك العديد من العوامل التي تعوق عملية ظهور الموهبة والإبداع لدى الموهوبين، ويمكن التعرف عليها ومحاولة التقليل من تأثيرها، ونظراً لاهتمام هذا الفصل بمعوقات الموهبة والإبداع فإن من الضروري التحدث عن معوقاتها في البيئات المختلفة.

معوقات الموهبة والإبداع:

أولاً: ابتعاد المعلم عن تشجيع طلبته وعدم احترام آرائهم

فالمعلم يخطئ عندما يتعالى على طلبته من منطلق أنه أكثر منهم خبرة لدرجة عدم احترام آرائهم والاهتمام بها، حيث يقتل أفكارهم الإبداعية قبل أن تتولد.

ثانياً: جهل المعلم بأساليب التدريب على الإبداع

قد يمارس المعلم في تدريسه أساليب تقليدية لا تخرج عن نطاق المألوف لترتقي إلى ابتكار نهج جديد في فن التعامل مع الطلبة.

ثالثاً: عدم توافر الإمكانات التي تساعد على الإبداع

هناك الكثير من المشكلات التي تواجه المعلم ومنها توفير الحد الأدنى من الإمكانات المادية اللازمة لإنتاج متميز أو فكرة رائدة أو عمل أصيل.

رابعاً: التقويم المتوقع من قبل الآخرين

إن الأفراد الذين يركزون على كيفية تقويم إنتاجهم يكون مستوى إبداعهم أدنى من مستوى إبداع الأفراد الذين لا يعيرون هذه المسائل انتباهاً.

خامساً: المراقبة والإشراف والمتابعة

يكون إنتاج الأفراد الذين يشعرون أنهم تحت الإشراف والمراقبة أقل إبداعاً وإتقاناً في الإنتاج من الأفراد الذين لا يشعرون بذلك.

سادساً: التحكم الخارجي (الدوافع الخارجية)

إن الأفراد الذين يهتمون بالعوامل الخارجية التي تؤثر في أداء المهمات التي يقومون بها هم أقل إبداعاً من أولئك الذين يهتمون بالعوامل الداخلية التي تؤثر في تلك المهمات.

سابعاً: المكافأة والمنافسة بين الأفراد

إن الأفراد الذين يقومون بأداء مهمات معينة لقاء مكافأة أو تعزيز يكون مستوى إبداعهم أدنى من مستوى أقرانهم الذين يقومون بأداء هذه المهمة دون انتظار مكافأة أو تعزيز، كما أن الأفراد الذين يشعرون بمنافسة من قبل الآخرين في أعمالهم فهم أقل إبداعاً من غيرهم الذين لا يعيرون للمنافسة اهتماماً.

ثامناً: الاختيار المقيد من الآخرين

إن الأفراد الذين يقومون بأداء مهمات محددة ومقيدة بشروط معينة أقل إبداعاً من الأفراد الذين تترك لهم حرية اختيار المهمات والقيام بها بالكيفية التي يرونها مناسبة.

وفي هذا الصدد، يمكن تصنيف معوقات الإبداع الى ثلاث أقسام، هي: عقبات شخصية وعقبات ظرفية وعقبات اجتماعية.

أولاً: العقبات الشخصية:

- الحماس المفرط.
- الميل للمجاراة.
- ضعف الثقة بالنفس.
- عدم الحساسية أو الشعور بالعجز.
- التفكير النمطي.
- التشبع.
- نقل العادة.
- التسرع وعدم احتمال الغموض.

ثانياً: العقبات الظرفية:

- عدم التوازن بين الجد والفكاهة.
- مقاومة التغير.
- عدم التوازن بين التنافس والتعاون.

ثالثاً: معوقات اجتماعية

- معوقات الموهبة والإبداع في الأسرة.
- معوقات الموهبة والإبداع في المدرسة.
- معوقات الموهبة والإبداع في المجتمع.

معوقات الموهبة والإبداع في الأسرة:

- المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتدني.
- المستوى التعليمي والثقافي المتدني.
- الاتجاهات السلبية للأسرة وأسلوب التنشئة الاجتماعية.

معوقات الموهبة والإبداع في المدرسة:

- طرائق التدريس المعتمدة على الحفظ والتلقين.
- نقص الإمكانات التربوية والتعليمية الملائمة.
- المناخ التقليدي السائد وتسلطية المعلم والإدارة.

معوقات الموهبة والإبداع في المجتمع:

- الاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع.
- التمييز بين الذكور والإناث.
- التدهور الاقتصادي والاجتماعي.
- العنف السياسي والاضطرابات الأمنية.
- جماعة الرفاق واتجاهاتهم المحبطة للإبداع.

الفصل السابع

دور الأسرة في تنمية الموهبة والإبداع

مقدمة

يُعدّ دور الأسرة من أهم العناصر الأساسية في إطلاق إبداع الطفل ومواهبه ومهاراته؛ لأنه يمثل تحدياً كبيراً أمام إكتشاف الموهبة وتنمية تفكير الطفل، وخاصة إذا كان قائماً على تقدير جهود الموهوب والحرص على تنمية المشاعر الايجابية تجاهه، وتوفير ما يلزمه من البيئة الغنية المحفزة والمثيرة للتفكير، وتوفير أشكال اللعب التي تنمي التفكير بعامة والتفكير الإبداعي ومهاراته الثلاث (الطلاقة والمرونة والأصالة) بخاصة؛ ولذلك فعندما يحرص أفراد الأسرة وأولياء الأمور على توفير ما يغني تفكير الطفل بالإبداع من خلال الرحلات، والقراءة والمطالعة للكتب، والمجلات، والقصص المثيرة والمشوقة، وتنوع الألعاب، واستثارة جوانب القوى العقلية الكامنة، وتشجيع الاستقلالية، والاعتماد على الذات في صور الحياة المختلفة، يسهم بشكل جيد في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطفل الموهوب.

الأسرة ودورها في تنمية الموهبة والإبداع

إن الأسرة وأولياء الأمور هم أساس تطور أشكال التفكير عند الطفل وتنميتها ومنها التفكير الإبداعي، حيث يبرز دورهم في احترام أفكار الطفل وتنوعها، وتقدير أسئلته والإجابة عنها، فهي تمنحه الشعور بالرضا والاطمئنان، فالإجابات الصحيحة عن أسئلته تسهم في تعلمه وتدريبه وزيادة مستوى تفكيره وتحسنه. وملاحظة سلوكات الطفل بطريقة مباشرة وموضوعية خلال مراحل نموه والانتباه لتصرفاته وتعامله مع المثيرات التي تحيط به مع التركيز على تقديم المثيرات التي تشجعه على التفكير الإبداعي ومهاراته (الطلاقة والمرونة والأصالة)، وتوفير الإمكانات والظروف المناسبة التي تسهم في الوقوف على الفرص التي يمكن أن تقود إلى التعمق في فهم الطفل وأفكاره وتوجهاته وأساليب تعرفه على

الأشياء الجديدة التي تظهر أسلوب الطفل في التفكير الإبداعي والنقاش الحر غير المقيد، وتعمل على تشجيعه بالأدوات كلها التي تسهم في تنمية التفكير والتعامل مع المشكلات بأساليب إبداعية جديدة، كزيادة المواد المقروءة والمرئية (السرور، 2003).

ولتنمية الإبداع لدى الطلبة الموهوبين، لا بد من تشارك الأسرة وأولياء الأمور والمدرسة في هذه العملية، وفي ذلك بينت دراسة فونج (Vong, 2008) أن هناك ضرورة للتعاون بين المدرسة والأسرة بشكل خاص من أجل تعزيز القدرات الإبداعية لدى الأطفال الصغار.

وعلاوة على ذلك، أشار عياصرة وحمادنة (2010) أن دور الأسرة وأولياء الأمور لا يقل عن دور المدرسة في تنمية التفكير، ومنه التفكير الإبداعي للطفل الموهوب، حيث يقع عليهم توفير نماذج ايجابية يقلدها الطفل، وتعمل على تنمية تفكيره الإبداعي وتعززه، فتقديرها للطفل وتشجيعه يؤدي به إلى ممارسة أنشطة متنوعة تبرز طاقاته وإمكاناته، وتصونها وتحافظ على استمرارية انطلاقها. كما تؤدي البيئة التي يوفرها أولياء الأمور دوراً كبيراً وهاماً في تشجيع التفكير الإبداعي أو تعطيله عند الأفراد، فهناك تفاعل بين البيئة والفرد، وهذا يؤكد مسؤولية الظروف والبيئة المحيطة كالظروف العامة التي ترتبط بالمجتمع وثقافته، ويتمثل ذلك بتهيئة الفرص للطالب الموهوب بالتجريب، والتشجيع على الإبداع، والظروف الخاصة التي ترتبط بالمناخ المدرسي والأسري، فالمدرسة والأسرة التي توفر لأبنائها قدراً أكبر من الاستقلالية وحرية الاستكشاف البيئة تساعد على التفكير بعامة والتفكير الإبداعي بخاصة بدرجة عالية ومبدعة.

وعلى ما تقدم فإنه من الواجب على الاسرة أن تستخدم بعض الاساليب التي تسهم في تنمية وتعزيز الموهبة والإبداع لدى الأبناء ومنها:

1- **تنمية الدافعية**: جعل المثابرة والدافعية مكوناً أساسياً لدى الابناء من حيث البحث عن المعرفة والمعلومات وحب التعلم الذاتي والوصول الى الحكمة والعلم.
2- **تحقيق الذات**: يعد "تحقيق الذات" أساساً في وجدان الموهوب فهو يسعى لتأكيد ذاته وإثبات قدراته، وعليه لابد من التشارك والتحاور مع الموهوب حول بعض القضايا

الشخصية والأسرية، أو حتى القضايا المحيطة بمجتمعه، ولتحقيق الذات أيضاً لابد من مساهمة الموهوب في صنع القرار واتخاذ القرارات الاسرية بالتعاون مع الوالدين.

3- العطف والحنان: الرحمة في التعامل، المخاطبة بالتودد التي من شأنها التأثير تأثيراً إيجابياً في شخصية الموهوب.

نتائج بحوث أكدت دور الأسرة في تنمية الموهبة والإبداع

أكدت نتائج دراسة جيفري (Jeffery, 2007) أن الأسرة قادرين على تعزيز مهارات الحوار والتفكير الإبداعي لدى أطفالهم من خلال استخدام النمذجة، والشرح، والتفاعل، والتغذية الراجعة، وأن الآباء وأولياء الأمور قادرين على إيجاد بيئة قائمة على استخدام مهارات التفكير الإبداعي والاستقصاء داخل البيت.

وكذلك أكدت دراسة بوجسزك (Bojczk, 2004) التي أشارت نتائجها إلى أن هناك علاقة ايجابية بين عدد المرات التي شاركت فيها الأمهات القراءة لأبنائهم، وقدرتهم على كتابة الأحرف، وتعلّم المفردات وتوظيفها في جمل وتراكيب لغوية تامة مناسبة، وأن مشاركة الأمهات ودعمهم تزيد من فعالية تفكير الطفل الإبداعي، وتنمي موهبته اللغوية منذ مراحل مبكرة. وأكدت أيضاً دراسة ايدجير(Ediger, 2003) أن أولياء الأمور لهم دور مهم في تعزيز نمو المهارات الاجتماعية والقرائية والتفكيرية لدى الأطفال في سن مبكرة، وأن استخدام أولياء الأمور لبعض المفردات الجديدة التي تسود النقاشات والحوارات الأسرية داخل البيت ضرورية للتأكيد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأبناء.

وفي هذا الصدد، قامت باظة (2010)، بإجراء دراسة اكلينيكة هدفت التعرف على البيئة الأسرية للأطفال الموهوبين ودورها في الوصول إلى انجاز عالي. تكونت عينة الدراسة من (257) طالب وطالبة من طلبة الصف الرابع والخامس الابتدائي في مدارس إدارة سيدي سالم التعليمية في مصر، وبعد إجراء المحكات للتعرف على التلاميذ الموهوبين منهم كانت العينة النهائية (4) أفراد منهم حالتين من الذكور وحالتين من الإناث. تم استخدام مجموعتين من الأدوات هي مجموعة أدوات الكشف عن الأطفال الموهوبين، ومجموعة الأدوات

الإكلينيكية. وخلصت الدراسة إلى نتائج أهمها وجود دور فاعل للأسرة في تنمية المواهب والقدرات الخاصة لدى التلاميذ الموهوبين، وأنه لا توجد فروق تعزى لحجم الأسرة في مدى الاهتمام بالطالب الموهوب ورعايته.

وبين العبدلي (2010)، في دراسته التي هدفت التعرف على وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل الموهوب وتأثير بعض المتغيرات مثل عمل الأم، ومستوى تعليم الأب والأم، وعمر الوالدين، وعدد أفراد الأسرة، والدخل الشهري). تكونت عينة الدراسة من (84) أسرة تم اختيارهم بالطريقة القصدية من أسر الأطفال الموهوبين بمدينة مكة المكرمة. تم استخدام الاستبانة في عملية جمع البيانات. وقد أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل الموهوب تبعاً لكل من عمل الأم لصالح الأمهات غير العاملات، مستوى تعليم الأب والأم لصالح الأسرة ذوي مستوى التعليم المرتفع، عمر الأب والأم لصالح الأسر التي يكون فيها فئة العمر من (40) فأكثر بالنسبة للأب وفئة من (30 - أقل من 40) بالنسبة للام، وعدد أفراد الأسرة لصالح الأسر الأقل من (4) أفراد، والدخل الشهري لصالح الأسر ذوي الدخل المرتفع.

وبينت قمرة (2010)، في دراستها التي هدفت إلى التعرف على دور الأسرة وإسهاماتها في رعاية أبنائها الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بالأسرة. وتكونت عينة الدراسة من (110) أسرة سعودية تم اختيارها من مختلف المستويات الثقافية والاجتماعية في منطقة مكة المكرمة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت استبانة احتوت على المعلومات الأولية للأسرة ومدى وعي الأسرة بالطفل الموهوب ودورها في تنمية موهبته. وقد كانت أبرز النتائج أن هنالك فروق في نسبة الأبناء الموهوبين لدى الأسر تعزى لمتغير حجم الأسرة لصالح الأسر التي يكون لديها من 4-6 أبناء، وثلاثة أبناء فأقل. ووجود فروق في متغير المؤهل العلمي للوالدين لصالح الجامعي ثم الثانوي.

وفي هذا الصدد، أكدت دراسة هريز (Harris, 1995) التي اجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت التعرف على دور البيئة الأسرية في تنمية الإبداع في الرسم لدى الطلبة الموهوبين. تكونت عينة (229) طالباً وطالبة من الموهوبين في المرحلة الأساسية. تم

استخدام الملاحظة والمقابلة في عملية جمع البيانات. وقد أظهرت النتائج أن وجود الدعم الأسري، وتوفير البيئة الغنية بالمثيرات والخبرات في الأسرة تسهم في زيادة قدرات الأبناء على الإبداع في الرسم، ونمت بشكل ملحوظ،كما ساهمت في نمو أشكال مختلفة من التفكير منها التفكير الإبداعي والناقد، وساهمت كذلك في زيادة قدرة الطلبة الموهوبين على السيطرة على بيئتهم وأحداث التغير فيها، وإزالة النظرة السلبية لديهم حول البيئة المحيطة بهم.

وفي دراسة جروس (Gross, 1993) المشار إليه في الخطيب (2011: 15) بإجراء دراسة هدفت التعرف على أثر متغير الترتيب الوالدي في ظهور الموهبة لدى الأطفال. تكونت عينة الدراسة من (40) طفلاً موهوباً من أطفال المرحلة الابتدائية في استراليا. تم استخدام أسلوب الملاحظة والمقابلة في جمع البيانات. وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن حوالي (92٪) من الأطفال الموهوبين كان ترتيبهم الأول في الأسرة، وأن (2٪) منهم أطفال وحيدون.

خلاصة:

مما سبق، يمكن القول أنه لا بدّ من أن تقف الأسرة موقفاً ايجابياً تجاه تصرفات الطفل وسلوكياته وهواياته أو مهاراته وقدراته الإبداعية، وعليهم توجيه اهتمامهم به منذ لحظة ولادته؛ فالاهتمام بالطفل يبدأ خلال تشكل شخصيته في السنوات الخمسة الأولى من حياته. فهذه السنوات مهمة فمن خلالها تصقل شخصيته ويتعلم فيها العديد من معارفه، كالعادات والتقاليد والمهارات ويتعلم الطفل اللعب والتفاعل مع المواد البيئية المحيطة والآخرين، فاللعب يقود إلى تنمية مواهب الطفل وهواياته، وهذه المواهب تحتاج إلى من يرعاها ويحافظ عليها خلال المراحل اللاحقة في الطفولة والمراهقة.

ولعل الخطوة الأولى والأهم في رعاية الموهوب تكون بإعطائه الفرصة لإظهار موهبته، فعدم اكتراث الوالدين لمواهب الأبناء وعدم وجود ما يزكيها في البيت مع عدم تقبل الوالدين أو المجتمع للأفكار الغريبة غير التقليدية لدى الموهوب أو المتفوق، علامة على

النظرة السلبية للموهوب أو للمتفوق تشكل مشكلة أساسية في طريق الموهوب، قد تكون عائقاً لإبراز موهبته فيما بعد.

وخلاصة القول أن التوجيه المبكر والرعاية الأولية التي توليها الاسرة للموهوبين أثناء طفولتهم لها الفضل الكبير في نضوج موهبتهم وظهورها على أرض الواقع.

الفصل الثامن

البيئة المدرسية ودورها في تنمية الموهبة والإبداع

مقدمة

تعيش المجتمعات تطورات متسارعة في شتى المجالات: العلمية والتربوية، والاجتماعية، والاقتصادية، وغيرها، وأصبحت هذه التطورات خصائص مميزة لها، ومؤشراً لتفوقها. وقد ارتبط وصول هذه المجتمعات إلى هذا المستوى المتقدم في مختلف المجالات، باهتمامها بأبنائها الموهوبين والمبدعين، من خلال توفير بيئة خصبة، تحفز طاقاتهم الإبداعية، وتحقق الاستثمار الأمثل، ليتحقق لها التفوق العلمي والتقني المرجو، ولكي تتبوأ المكانة المتميزة في ركب الحضارة، مما يؤهلها لمواجهة التحديات الكثيرة والمتلاحقة في الظروف المعاصرة. وتتمثل إحدى مؤشرات حضارة الأمم وازدهارها في مدى عنايتها بتربية الأجيال بمختلف فئاتها، ويتجلى ذلك بوضوح في مدى ما توليه لأبنائها من عناية واهتمام، وتوفير إمكانات النمو الشامل لهم من كافة الجوانب الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية؛ مما يساعد في إعدادهم لحياة اجتماعية واقتصادية وسياسية ناجحة يؤدي فيها كل منهم دوره في خدمة المجتمع مهما كان حجم إسهامه.

لذلك إن إدراك اهتمامات الموهوب وميوله خطوة مهمة نحو رعايته والاهتمام به، وذلك أن الموهوب له اهتمامات خاصة بنوع من أنواع المعرفة أو لون من ألوان الفنون، وإهمال ميول المبدع أو محاولة التأثير عليها قد يقتل موهبته، لأن الموهبة في أساسها هي إشباع لرغبة ذاتية عند الموهوب. ومن هنا لا بد من الحديث عن دور البيئة المدرسية والمعلم والاسرة في تعزيز الموهبة والإبداع لدى الموهوبين.

البيئة المدرسية ودورها في تنمية الموهبة والإبداع:

تمثل التربية اليوم حاجة أساسية لإنسان هذا العصر، ووسيلة ضرورية لإشباع حاجاته المعرفية وغير المعرفية، التي لا غنى عنها، لكي يعيش حياة إنسانية متكاملة؛ وتمثل التربية في الوقت ذاته عنصراً فعالاً في نمو المجتمعات الإنسانية؛ اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً (صالح، 2006).

كما تسهم التربية في تحقيق حضارة المجتمع، وحسن استثمار ثرواته البشرية، وتوجيه سلوك أفراده، بما يحقق تقدم الفرد والمجتمع على حد سواء، ولذلك فليس من المبالغة أن يطلق على هذا العصر اسم "عصر التربية"، حيث تتجه المجتمعات الإنسانية المعاصرة، بكل طاقاتها إلى العناية بعمليات التعليم والتعلّم لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، والتي تتمثل في تهيئة كل فرص التنمية الشاملة والمتكاملة للأطفال والشباب، في مختلف النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية (الشيخلي، 2005).

ولقد شُغل علماء النفس والتربية منذ سنوات عديدة ببعض الظواهر المحيرة كالموهبة والإبداع والتفوق التي تُعرف بأنها إظهار مستوى رفيع من الأداء في ميدان أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني الأكاديمية والتقنية والإبداعية والفنية والعلاقات الاجتماعية، بحيث تضع أداء الفرد على محك أو أكثر من المحكات الاختبارية للأداء ضمن أعلى (5٪) من أقرانه في المجتمع الذي ينتمي إليه (جروان، 2002).

ومن خلال ما تقدم فإنه بالإمكان القول ونظراً لما يتميز به الموهوبين ببعض الخصائص والمهارات والقدرات في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني، عن غيرهم من العاديين، فإنه لا بد من وضوح دور المؤسسات المجتمعية في تنمية الموهبة واكتشافها. ومن هنا تتناول ثنايا الصفحات التالية دور المدرسة في تنمية الموهبة والإبداع لدى الطلاب.

وقد بين رديجير(Ediger, 2003) في دراسته أن البيئة المدرسية تؤدي دوراً مهماً في تعزيز نمو المهارات الاجتماعية والقرائية والتفكيرية لدى الأطفال في سن مبكرة، وأن استخدام المفردات الجديدة التي تسود النقاشات والحوارات ضرورية للتأكيد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والقدرات الابداعية لدى الطلبة.

وضمن السياق، فإن المناخ المدرسي الملائم لإبراز قدرات الطالب الإبداعية، تعتمد وبشكل كبير على المعلم والذي يأخذ زمام المبادرة وتتضح لديه المسؤولية لتحقيق أهداف الرفع من مستوى الطالب وتنمية قدراته الإبداعية. والمعلم قد يتأثر بعدة عوامل منها خلفيته الثقافية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية والنظم والقوانين التي ينطوي ضمنها في النظام المدرسي والمجتمعي، بالإضافة إلى سمات شخصية وقيمه معتقداته واتجاهاته سواء كانت سلبية أو إيجابية تجاه تعليم المبدعين، هذه العوامل مشتركة تؤثر في طريقة تدريسه ووسائله التعليمية وقراراته التي يتخذها وطريقة تعامله وعلاقاته مع الطلبة. وطريقة حكمه وتقييمه للأعمال الصفية للطلبة وتوقعاته لأدائهم. ولكي يتم تقديم مناخ ملائم ومناسب لتنمية القدرات الإبداعية للطلبة لابد من الإعداد والتأهيل لذلك المعلم للقيام بمهامه على الشكل الصحيح (جروان، 2008).

دور المعلم في تنمية الموهبة الإبداع

تعتمد العملية التربوية على ثلاثة عناصر متلازمة هي الطالب والمعلم والمنهاج، ومع التطورات المتلاحقة في مجال إنتاج المعلومات وتطبيقاتها في شتى المجالات، أصبح المعلم في سباق مع الزمن من اجل مواكبة الإيقاع السريع للحياة من حوله، وحتى يكون قادراً على القيام بدوره في تنمية التفكير الإبداعي، يجب أن يكون مطلعاً على معطيات العصر من خلال قنوات الاتصال والإنترنت وغير ذلك من الروافد والمنافذ والآفاق.

وذكر جيمس (James)، كما ورد في حبيب (1990) أن نوعية أسئلة المعلم تؤثر على نوع التفكير الذي يقوم به طلبته، فإذا كانت أسئلة المعلم من النوع الذي لا يتحمل إلا إجابة واحدة محددة فقط، فيكون تفكير الطالب تجميعياً، وإذا كانت الأسئلة التي يطرحها المعلم على تلاميذه أسئلة تباعديه تحتمل عدة إجابات صحيحة كان ذلك بمثابة بيئة ملائمة للإبداع، توافرت فيها صفات المرونة والأمن النفسي والحرية والانطلاق بالخيال الإبداعي.

ومن هنا فلا بد أن نعترف بأن المعلم الذي يتوقف عن تنمية إمكاناته يبيت في مأزق حرج، خاصة وأن كثيراً من طلابه ربما يحصلون على ما لا يحصل هو عليه من أفكار

ومعلومات وأساليب للتفكير، ومع هذا العصر العالمي المتطور يجب أن نفكر في الأساليب المناسبة التي ينبغي على المعلم التزود بها حتى يكون قادراً على القيام بواجباته التربوية، لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبته، والتعامل معهم بأسلوب القائد المبدع الذي يخرج طلبة مبدعين لديهم المهارات التربوية القيادية والإبداعية التي تجعلهم قادرين على استثمار كل المفردات والمفاهيم العلمية والفنية والمهنية، مما يؤدي إلى الوصول إلى الهدف المرتجى من العملية التربوية في شكلها الجديد (الطيطي، 2007).

خصائص المعلمين الناجحين في دعم الطلبة الموهوبين والمبدعين:

هنالك مجموعة من الخصائص والسلوكات التي يجب أن يتحلى بها المعلمين الموهوبين، فيكون متعاوناً ومتفاعلاً مع الطالب من أجل توفير البيئة الصفية اللازمة لنجاح عملية التفكير وتنمية الموهبة والإبداع، وهي:

1- الاستماع للطلبة: إن الاستماع للطلبة يساعد لمعلم على التعرف على أفكار الطلبة عن قرب، وذلك من خلال ما يقومون به من أنشطة تظهر قدراتهم، واحترام المعلم لهم، وإتاحة الفرصة أمامهم للكشف عن أفكارهم.

2- احترام التنوع والانفتاح: التعليم من أجل التفكير الإبداعي، أو تعليم التفكير يستهدف إدخال الطلبة في عملية التفكير، أو وضعهم في مواقف تتطلب منهم ممارسة نشاط التفكير، ولذلك على المعلم أن يوفر بيئة صفية ملائمة لتعليم التفكير وتعلمه، وعليه أن يحترم ويقدر الطلبة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم والانفتاح على الأفكار الجديدة والفردية التي قد تصدر عنهم.

3- تشجيع التعلم النشط: يتطلب تعليم التفكير الإبداعي وتنميته قيام الطلبة بدور فعال يتجاوز حدود الحديث والجلوس والاستماع لتوجيهات المعلم وشروحاته وتوضيحاته، إن التعليم وتنمية التفكير الإبداعي يعني ممارسة الطلبة لعمليات الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتفسير وفحص الفرضيات، والبحث عن

الافتراضات، والانشغال في حل مشكلات حقيقية، وعلى المشرف التربوي والمعلم أن يغيرا من أنماط التفاعل الصفي، حتى يقوم الطلبة بتوليد الأفكار.

4- **إعطاء وقت كاف للتفكير:** عندما يعطي كل من المشرف التربوي والمعلم طلبته وقتاً كافياً للتفكير في المهمات أو النشاطات التعليمية، فإن ذلك يهيىء بيئة محفزة للتفكير التأملي وعدم التسرع والمشاركة، وعند تمهل المشرف التربوي والمعلم قبل الإجابة عن أسئلة الطلبة، فإن ذلك يقدم لهم نموذجاً يبرر قيمة التفكير والتأمل في حل المشكلات، ويتيح للطلبة فرص كافية للتعلم من أخطائهم، ويقودهم إلى احترام قيمة التجربة.

5- **تقبل أفكار الطلبة وتثمينها:** إن المشرف التربوي والمعلم مطالبين بأن يؤديا أدواراً عدة، من بينها أدوار الأب والمرشد والصديق والقائد والموجه، لما يتأثر به الطلبة من ضغوطات نفسية وعاطفية وخبرات شخصية واتجاهات، ولهذا فعندما يتقبل المشرف التربوي والمعلم أفكار الطلبة دون النظر إلى درجة موافقتهم عليها، فإن ذلك يؤسس بيئة صفية تخلو من التهديد وتدعو الطلبة إلى المثابرة والمخاطرة والمشاركة وعدم التردد في التعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم. وفي كثير من الحالات يجب أن يتخذ كل من المشرف التربوي والمعلم مواقف إيجابية تجاه عند مداخلات طلبته أو أسئلتهم التي قد تكون محيرة لهم أو جديدة عليهم أو صعبة لا يعرفون إجاباتها، لهذا لا يتردد المشرف التربوي في توجيهه للمعلم بالاعتراف بأخطائه أو التصريح بأنه لا يعرف إجابة سؤال ما، كما أنه لا يتوانى عن التنويع بقيمة الأفكار التي يطرحها الطلبة.

6- **تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم:** إن المشرف التربوي والمعلم مطالبين بتوفير فرص للطلبة يفيدون من خلالها خبرات ناجحة في التفكير الإبداعي، حتى تنمو ثقتهم بأنفسهم وتتحسن قدراتهم ومهاراتهم التفكيرية، ولذلك فإن المشرف التربوي والمعلم يختارا مهمات تفكيرية تنسجم مع مستوى قدرات طلبتهم ويثمنا ويقدرا مهاراتهم.

7- **إعطاء تغذية راجعة إيجابية:** يحتاج الطلبة عندما يمارسون نشاطات التفكير إلى تشجيع المعلم ودعمه حتى لا تهتز ثقتهم بأنفسهم، ويستطيع المعلم أن يقوم بهذه المهمة دون أن يحبط الطالب أو يقسو عليه إذا التزم بالمنحى التقييمي الإيجابي بعيداً عن

الانتقادات الجارحة أو التعليقات، وحتى عندما لا يكون عمل الطالب في مستوى قدراته، يستطيع المعلم أن يشجعه على الاستمرار، والبحث عن إضافات جديدة أو التفكير في إدخال تعديلات أو إيجاد بدائل أخرى.

8- **تدريب الطالب على حل المشكلات**: من طرق التدريب على الإبداع تعلم حل المشكلات، ويتم ذلك من خلال تدريب الموهوبين على خطوات حل المشكلات، والمتمثلة في الحساسية العالية للمشكلة وتعريفها وفهمها وجمع المعلومات وطرح الأفكار للحل ووضع المعايير لتقييم وبلورة الفكرة الأفضل وتنفيذ الحل الأمثل.

9- **العلم**: فهم ميول الموهوبين، والعلم بكيفية تنمية مواهبهم، ومنحهم الفرصة الكاملة لإظهار قدراتهم.

10- **الصبر وسعة الصدر**: الابتعاد عن كبت الموهبة أو تعنيف الموهوب لكثرة الاسئلة.

11- **الاحترام والتقدير**: احترام أفكاره ومشاعره وتقديرها.

12- **بعد النظر (النظرة المستقبلية)**: استشراف المستقبل لموهبة الطالب الموهوب من خلال الدعاء له بالعلم والمعرفة، وتوجيه الى مصادر العلم والمعرفة وتنمية الجانب المبدع منه وتوجيه مهنياً ليبدع فيما يحب.

وفي هذا المجال حول أبرز خصائص وصفات المعلمين الموهوبين، فقد تبين من الدراسات التي أجريت على المعلمين الذين عملوا مع المتفوقين في الولايات المتحدة الأمريكية أن من خصائص المعلم الناجح في عمله ما يلي:

- **التفوق في الذكاء**: يجب أن يكون المدرس ذكياً، يحترم الأذكياء ويتجاوب معهم بفطنة ومهارة (الميلادي، 2003) و (حيدر، 2004).

وفيما إذا كان المعلم أقل ذكاء من طلبته فسوف يشعر بالخجل وعدم الاستقرار النفسي وعدم الشعور بالأمن ويكون تقديره لنفسه متدنياً (العزه، 2000) كما أن تفاعل الطلبة المتفوقين مع معلم متفوق يحقق لهم فرصاً أفضل للنمو، كما أنه يجعل المعلم أكثر تفهماً لحاجات المتفوقين (عبيد، 2000). وقد أدرج الذكاء في معظم قوائم

السمات الشخصية والخصائص السلوكية التي اقترحها عدد من الباحثين والخبراء في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين (جروان، 2008).

نضوج الشخصية: يفضل المتفوقون عادة المعلم الناضج اجتماعياً وانفعالياً والواثق من نفسه طيب النفس، والقادر على اتخاذ القرارات، ولا يغضب إذا ما سأله متفوق سؤالاً لا يعرف الإجابة عليه. بل يُقبل على البحث والإطلاع (الميلادي، 2003). إن معلم المتفوقين يجب أن يعترف بأنه لا يعرف قضية ما، وأن عليه أن يعلمهم الاستقلالية في البحث وكيفية الحصول على مناهم (العزة، 2000)؛ حيث يشير ريمان أن أهم سمة يجب أن يتصف بها المعلم الذي يعمل مع المتفوقين قدرته وجرأته للقول (لا أعرف لنبحث عن الحل معاً) (زحلوق، 1999).

سعة الإطلاع: ينبغي على معلم المتفوقين أن يكون واسع الإطلاع، ووافر الثقافة في فروع المعرفة المختلفة (الميلادي، 2004). ويرتبط بهذه السمة ما أورده بولاند (Borland) حول ضرورة أن يظهر المعلم تعطشه الدائم للتعلم والمعرفة وإذا كان معلم الطلبة المتفوقين مطالباً بتقوية حب التعلم لديهم، فإن الأجدر به أن يقدم الدليل والقدرة على امتلاك هذه السمة بنفسه (جروان، 2008).

الخبرة: تعد الخبرة في التدريس من العوامل المساعدة على إنجاح المعلم في تعليم المتفوقين بفعالية (الميلادي، 2003). ويرى عدد من الباحثين أن أهم دور للمعلم في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين هو الجمع بين صفة المعلم وصفة الباحث معاً، ومعنى ذلك أن يكون المعلم طالباً جاداً ومقتدراً من الناحية العملية في مجال تخصصة (جروان، 2002).

التدريب: يجب تدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة، لتزويدة بالمعلومات عن خصائص التفوق والموهبة وأساليب تعليم المتفوقين، بحيث يتم إعداد معلم المتفوقين وتدريبه ليتعامل مع فئات غير عادية وأن تصمم البرامج المناسبة لتدريبه للتعامل مع المتفوقين، في مختلف مجالات تعليمهم ورعايتهم وإرشادهم وطرق تدريسهم (العزة، 2000).

ويجب أن يتضمن برنامج إعداد المتعلمين الذين يعملون مع الموهوبين والمتفوقين ما يلي:

1. معنى التفوق والابتكار بأشكاله المختلفة ليكون على وعي بأن للتفوق العقلي مظاهر متنوعة ولا بد من الاهتمام بكل فئات الموهوبين المتفوقين.
2. حاجات الطفل المتفوق ومدى اختلافها عن حاجات الطفل العادي وكيف يمكن أن يوجهها.
3. الطرق والأساليب والتقنيات والإجراءات التي يجب استخدامها لتعليم الموهوبين والمتفوقين سواء كانوا داخل المدرسة العادية أو في إطار مدارس خاصة بالموهوبين والمتفوقين.
4. طرق قيادة المتفوقين في نشاطاتهم وهواياتهم المختلفة.

ونظراً لأهمية هذا النوع من التأهيل التربوي لمعلمي هؤلاء الطلبة فقد شكلت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين والمتفوقين في الولايات المتحدة الأمريكية لجنة فرعية لدراسة متطلبات إجازة المعلمين للعمل في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين. وكان من نتائج الدراسة التي استغرقت ثلاث سنوات إصدار التوصيات التالية:

إن معلم الموهوبين يؤدي دور المسهل لعملية التعليم (Facilitator)، لذلك لا بد من تدريب المعلم على تعليم المتفوقين بشكل عام وعلى كيفية التخطيط، وتعليم الإبداع، وإدماج المهارات العقلية بالمنهاج وتعليم الطلاب طرق البحث وإرشادهم (السرور، 1998)، فمعلم الموهوبين لديه طاقات متوقدة وقدرات عالية عليه توجيهها وليس تلقينها أو حشو أدمغتهم بالمعارف فهو الذي يحرك هذه الطاقات ليسير نحو الأهداف المرجوة، وأن معلم الموهوبين يشجع التعليم التعاوني تارة والتنافس أحياناً أخرى وأن يشجع طلبته على الاستقلالية في التعلم والاعتماد على أنفسهم في الوصول إلى مصادر المعرفة (العزة، 2000).

الشعور بالأمن الشخصي:

إن مهمة تعليم المتفوقين ليس من المهمات التي يمكن أن يؤديها أشخاص لا يشعرون بالأمن أو أشخاص يعانون من ضعف الشخصية، بل إن معلمي هؤلاء الطلبة يجدون أنفسهم على اتصال دائم مع طلبة قد تفوق معارفهم معارف معلميهم في مجالات عديدة ويواجهون مواقف تذكرهم بهذه الحقيقة بين الحين والآخر (جروان، 2002)، ولربما يتحداه تلاميذه ويحرجونه في الكثير من المواقف، وسوف يحاول استعادة سيطرته على الطلبة عن طريق العقاب أو أية وسيلة أخرى (العزة، 2000).

الانفتاح والمرونة:

من المرجح أن يستجيب الطلبة المتفوقون لأسئلة معلميهم بطرق لا يتوقعها المعلمون ولكنها قد تكون في الصميم. إذ أن هؤلاء الطلبة بطبيعتهم يميلون إلى رؤية الأشياء من زوايا مختلفة وتكوين ارتباطات بينهما بطريقة تختلف عما هو مألوف لدى الطلبة العاديين (جروان، 2002).

كما ينبغي على معلم الموهوبين والمتفوقين أن يتقبل الأمور غير المألوفة التي قد يسلكها الطلبة، أو في عرض أفكار قد يراها المعلم غريبة وغير مألوفة، وعليه أن يتقبل هذه الآراء وأن يناقشها من الطلبة أنفسهم (العزة، 2000). كما لا بد أن يجعل المعلم مناخ التعلم ابتكارياً ومرناً ومتسامحاً لأن ذلك يسمح بالنمو العقلي للطالب والتعبير عن نفسه بحرية (عبيد، 2000).

أما ليندزي (Lindesy) فقد لخص الخصائص الشخصية والسلوكات التعليمية المفضلة من قبل الطلبة بالنسبة لمعلم الموهوبين أولها: السلوكات الشخصية: (يتحسس مشكلات الآخرين، يتصف بالمرونة، لديه ذكاء فوق المتوسط، ملتزم بالتفوق). وثانيها، السلوكات التعليمية: يقدم تغذية راجعة للطلبة، يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة، يثير العمليات العقلية العليا (العزة، 2000).

وخلاصة ما تقدم فالمعلم هو عماد العملية التعليمية، ولذلك فإن أي إصلاح للتعليم لابد أن يتضمن إعادة تقويم مهنة التدريس من حيث نوعية الأفراد المشتغلين بها وكيفية اختيارهم، وبرامج إعدادهم، ومستواهم العلمي وكفاءتهم المهنية في التدريس ويتطلب ذلك إعداد معلمين متميزين يعملون على تقدم طلابهم وقادرين على تقديم ما يدعم قدرات هؤلاء الطلاب وينمي مواهبهم فضلاً عن تحقيق مزيد من التفوق. إن معلم الموهوبين يعد ركناً أساسياً في رعايتهم وتربيتهم، لذلك يجب أن تتوافر فيه الصفات العامة الآتية:

- أن يؤمن بأهمية تعليم الموهوبين وأن يكون ملماً بسيكولوجية الموهوبين ومعنى التفوق والابتكار.
- أن يتقن المادة التي يقوم بتدريسها وأن يكون متخصصاً وأن يكون قادراً على رسم برنامج دراسي متكامل يوفر لتلاميذه الموهوبين خبرات متعددة ومتنوعة.
- أن يجيد طرق التدريس المناسبة للطلبة المتفوقين والموهوبين والتي تتمشى مع حاجاتهم إلى تناول الموضوعات بعمق أكثر من غيرهم ولا يلزم تلاميذه بالتطابق في الأفكار وإلا أخمد روح الابتكار لديهم وأن يوفر لهم الحرية حتى يحاولوا تجربة ما لديهم من إمكانيات.
- أن يكون واسع الإطلاع لديه دراية بطرق البحث في المجالات العلمية والتخصصية.
- أن تتوافر لديه بصيرة نافذة تساعده على اكتشاف الإمكانيات الكامنة في كل طالب.
- أن تكون لديه القدرة على قيادة الطلبة الموهوبين من خلال أنشطتهم وجماعاتهم المدرسية وأن يكون قادراً على تحقيق التوافق بينهم وبين زملائهم العاديين.
- أن يكون على اتصال دائم بكل من يتعاملون مع طلبته كأولياء الأمور والأخصائيين الاجتماعيين والمدرسين وغيرهم.
- أن يتحرر من مشاعر الحسد والغيرة إزاء قدرات الطالب الموهوب ويكون معتزاً بنفسه.

- أن المدرس هو العامل الهام لنمو الطلبة المتفوقين، إذ يساعدهم على اكتساب المهارات والاتجاهات التي تمكنهم من التعامل مع الحاضر بشكل سليم وإكسابهم المهارات الضرورية للفهم والتفاعل والتلاؤم مع المستقبل.

معايير برامج إعداد معلم الموهوبين:

ليس هناك من شك في أن المعلم يؤدي دوراً رئيسياً في برامج التعليم بأنواعه مراحله المختلفة، وهو ما سجلته العديد من الدراسات، إلا أن هذا الدور يزداد أهمية وتأثيرا في مجال تعليم الموهوبين حيث ترصد الدراسات أن الطلاب الموهوبين أكثر تأثراً بالمعلم من أقرانهم غير الموهوبين (Croft, 2003)، ورغم تزايد أهمية هذا الدور في حالة التعامل مع فئات الموهوبين إلا أن المعلمين يؤكدون أن لديهم نقص في المعرفة المتعلقة بخصائص الأطفال الموهوبين واحتياجاتهم التعليمية، كما أنهم يفتقرون إلى المهارات التي تمكنهم من إجراء تغييرات بالمنهج الدراسي لمقابلة هذه الاحتياجات (McKinnon, 1998; Whitton, 1997).

ويشير افتقار المعلمين للمعارف والمهارات التي تؤهلهم للتعامل مع فئة الموهوبين إلى وجود نقص في برامج الإعداد فيما يتعلق بالتعامل مع الموهوبين مما يعد إهدار لإمكانات هذه الفئة وحرماناً لباقي الفئات من الإفادة منها، وإذا كان هذا هو الحال في البلدان المتقدمة فحاجتنا أمس في دول العالم الثالث إلى الإفادة من إمكانات هؤلاء الأفراد.

وسعياً لتحقيق التكامل بين احتياجات الموهوبين وإمكانات المعلم فلا بد من تأهيل المعلمين للتعامل مع هذه الفئة ضمن برامج الإعداد، أو تخصيص برامج لإعداد معلم لهذه الفئة، إلى جانب التدريب المستمر للمعلمين أثناء الخدمة لتلبية احتياجات الموهوبين سواء يتم تدريسهم في فصول منفصلة أو مندمجين مع الطلاب غير الموهوبين.

وللوقوف على مواصفات برامج الإعداد المناسبة لمعلم هذه الفئة كان لا بد من رصد معايير برامج إعداد المعلم الموهوبين المعدة من قبل المؤسسات المتخصصة بالدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية.

فيما يلي عرض لمعايير برامج إعداد معلم الموهوبين المعدة بالتعاون بين الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين National Association for Gifted Children (NAGC) ومجلس الطفل الاستثنائي Council for Exceptional Children (CEC)، والتي تحدد عشرة معايير لبرامج إعداد معلم الموهوبين تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات التي يجب توافرها لدى معلم هذه الفئة من خلال برامج الإعداد، وفي ضوء هذه المعايير تم صياغة الدليل الخاص باعتماد برامج إعداد معلم الموهوبين عام 2008 من قبل المجلس القومي (الأمريكي) لاعتماد برامج ومؤسسات إعداد المعلمين National Council for Accreditation for Teacher Education (NCATE) وهي أكبر منظمة مستقلة معتمدة من قبل الحكومة الأمريكية لهذا الغرض.

المعيار الأول: الأسس Foundations:

يضم هذا المعيار مجموعة من المعارف حيث يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين معرفة بكل مما يلي:

1- الأسس التاريخية لتعليم الموهوبين مع الأخذ في الاعتبار إسهامات الأفراد من خلفيات ثقافية مختلفة.
2- الفلسفات والنظريات والنماذج والأبحاث الأساسية التي تدعم تعليم الموهوبين.
3- القوانين والسياسات المحلية والإقليمية المتعلقة بتعليم الموهوبين.
4- القضايا المتعلقة بالمفاهيم والتعريفات، وتحديد الأفراد الموهوبين، مع الأخذ في الاعتبار الخلفيات الاجتماعية والثقافية المختلفة لهؤلاء الأفراد.
5- تأثير العامل الثقافي في تنظيم المدارس وفي إيجاد فروق في قيم، واللغات، والعادات بين المدرسة والمنزل.
6- العوامل المجتمعية والثقافية والاقتصادية التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في نمو الموهوبين.
7- القضايا والاتجاهات الأساسية في مجال التعليم متضمنة قضايا الفصل والدمج التي تربط التعليم العام، والتعليم الخاص، وتعليم الموهوبين.

المعيار الثاني: خصائص المتعلمين ونموهم Development and Characteristics of Learners

المعارف: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين معرفة بكل مما يلي:

1- الخصائص المعرفية والانفعالية للموهوبين مع الأخذ في الاعتبار الخلفيات الاجتماعية والثقافية المختلفة لهؤلاء الأفراد.

2- خصائص الثقافة والبيئة وأثرهما في نمو الموهوبين.

3- دور الأسر والمجتمعات في دعم نمو الموهوبين.

4- خصائص مراحل نمو الموهوبين من الطفولة إلى المراهقة.

5- التشابه والاختلاف بين الموهوبين أنفسهم، وبين الموهوبين والعامة.

المعيار الثالث: الفروق الفردية في التعلم Individual learning Differences

المعارف: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين معرفة بكل مما يلي:

1- تأثيرات العوامل المختلفة في الأفراد الموهوبين.

2- الخصائص الأكاديمية، والإنفعالية، والاحتياجات التعليمية للأفراد الموهوبين ذوي الإعاقات.

3- نماذج التعلم الخاصة بالموهوبين، متضمنة أولئك الموهوبين من خلفيات اجتماعية وثقافية مختلفة.

المهارات: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين المهارة التالية:

- يدمج بين الرؤى المختلفة في تخطيط التعليم للأفراد الموهوبين.

المعيار الرابع: الاستراتيجيات التعليمية Instructional Strategies

المعارف: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين معرفة بكل مما يلي:

1- مصادر المدرسة والمجتمع لدعم الفروق بين الأفراد.

2- الاستراتيجيات المنهجية، والتعليمية، والإدارية الصالحة للاستخدام مع الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الاستثنائية.

المهارات: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين المهارات التالية:

1- يطبق المعرفة المتعلقة بالمجال في تدريس الموهوبين.
2- يطبق مستويات أعلى من التفكير ونماذج ما وراء المعرفة في التعامل مع المحتوى لتلبية احتياجات الموهوبين.
3- يتيح الفرص للأفراد الموهوبين لاكتشاف وتطوير مجالات تميزهم.
4- يجري تقييماً قبلياً لتحديد الاحتياجات التعليمية للأفراد الموهوبين في المجالات المختلفة، ويؤائم التدريس تبعاً للتقييم المستمر.
5- يتعامل مع المنهج ويدرس بطريقة تتسق مع احتياجات الأفراد الموهوبين.
6- يدمج الأفراد الموهوبين من جميع الخلفيات الاجتماعية والثقافية في مناهج متعددة الثقافات تحفز قدراتهم.
7- يستخدم المعلومات والتكنولوجيا المناسبة للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الاستثنائية.

المعيار الخامس: بيئات التعليم والتفاعلات الاجتماعية Learning Environments and Social Interactions

المعارف: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين معرفة بكل مما يلي:

1- الطرق التي يتعامل بها أفراد المجتمع مع الأشكال التاريخية والمعاصرة من التمييز بين البشر، وأثر ذلك في تعليم الموهوبين.
2- تأثير النمو الاجتماعي والانفعالي على العلاقات بين الموهوبين وتعلمهم.

المهارات: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين المهارات التالية:

1- يتيح فرص تعلم للموهوبين؛ لتوجه الوعي بالذات، وتشجع العلاقات الايجابية، وخبرات التفاعل الثقافي والقيادة لديهم.
2- يبتكر بيئات تعلم توجه الوعي بالذات وفاعلية الذات والقيادة والتعلم مدى الحياة لدى الموهوبين.
3- يبتكر بيئات تعلم آمنة؛ تشجع الأفراد الموهوبين على المشاركة الفعالة في الأنشطة الفردية والجماعية لتحسين الاستقلال، والاعتماد، والعلاقات الإيجابية بين الأقران.
4- يبتكر بيئات تعلم وخبرات تفاعل ثقافي تسمح للأفراد الموهوبين بتقدير لغتهم، وثقافتهم، واحترام لغة وثقافة الآخرين.
5- يطور مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأفراد الموهوبين لتوجيه القضايا الشخصية والاجتماعية.

المعيار السادس: اللغة والاتصال Language and Communication

المعارف: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين معرفة بكل مما يلي:

1- أشكال وطرق الاتصال الأساسية لتعليم الموهوبين، مع الأخذ في الاعتبار الخلفيات الاجتماعية والثقافية المختلفة لهؤلاء الأفراد.
2- أثر التنوع بين الأفراد في عملية الاتصال.
3- أثر الثقافة والسلوك واللغة في نمو الموهوبين.

المهارات: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين المهارات التالية:

1- يستخدم مصادر ويطور استراتيجيات لتحسين مهارات الاتصال لدى الموهوبين.
2- يستخدم مهارات اتصال شفهية وتحريرية متقدمة مدعومة بوسائل تكنولوجية؛ لتحسين خبرات التعلم لدى الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الاستثنائية.

المعيار السابع: التخطيط التعليمي Instructional Planning

المعارف: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين معرفة بكل مما يلي:

1- النظريات ونماذج البحث التي تشكل أساساً لتطوير المناهج والممارسات التعليمية الخاصة بالموهوبين.

2- الخصائص الفارقة بين المنهج المميز والمناهج العامة للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الاستثنائية.

3- المناهج المعدة للموهوبين في المجالات المعرفية، والانفعالية والرياضية والاجتماعية واللغوية.

المهارات: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين المهارات التالية:

1- يلائم الخطط التعليمية المميزة مع المعايير المنهجية المحلية والإقليمية.

2- يصمم خطط تعلم مميزة للموهوبين تأخذ في الاعتبار الخلفيات الاجتماعية والثقافية المختلفة لهؤلاء الأفراد.

3- يطور خططا متتابعة لاكتشاف الموهوبين.

4- ينتقى منهج واستراتيجيات تستجيب للفروق الثقافية واللغوية والعقلية بين الموهوبين.

5- يختار ويوفق مناهج مميزة متنوعة تدمج تحديات مفاهيمية متقدمة ضمن محتوى عميق مميز.

6- يدمج خبرات إرشاد أكاديمي ومهني في خطة التعلم للأفراد الموهوبين.

المعيار الثامن: التقييم Assessment

المعارف: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين معرفة بكل مما يلي:

1- إجراءات تحديد الأفراد الموهوبين.

2- استخدامات التقييمات المتعددة في المجالات المختلفة لتحديد الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الاستثنائية، مع الإلمام بحدود وتفسيرات تلك التقييمات، والأخذ في الاعتبار الخلفيات الاجتماعية والثقافية المختلفة لهؤلاء الأفراد.
3- استخدامات التقييمات التي توثق النمو الأكاديمي للموهوبين والإلمام بحدود تلك التقييمات.

المهارات: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين المهارات التالية:
1- يستخدم مداخل عادلة غير متحيزة لتحديد الأفراد الموهوبين مع الأخذ في الاعتبار الخلفيات الاجتماعية والثقافية المختلفة لهؤلاء الأفراد.
2- يستخدم تقييمات مناسبة كما وكيفا لتحديد الأفراد الموهوبين.
3- يطور تقييمات تعتمد على المنهج المميز ويتيحها للآخرين.
4- يستخدم تقييمات ووسائل تكنولوجية متنوعة لتقويم الموهوبين.

المعيار التاسع: الممارسة المهنية والأخلاقية **Professional and Ethnical Practice**

المعارف: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين معرفة بكل مما يلي:
1- الأطر المرجعية الشخصية والثقافية التي تؤثر في تدريس الموهوبين متضمنة التحيزات ضد الأفراد من خلفيات اجتماعية وثقافية مختلفة.
2- المنظمات والمنشورات المتعلقة بمجال تعليم الموهوبين.

المهارات: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين المهارات التالية:
1- يقيم المهارات الشخصية، والقصور في تدريس الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الاستثنائية.
2- يحافظ على صلة وطيدة بالموهوبين.
3- يشجع ويجسد احتراماً للاختلاف بين الأفراد الموهوبين.

4- يدير أنشطة لتعليم الموهوبين تتفق مع قوانين وسياسات ومعايير الممارسة الأخلاقية.
5- يحسن الممارسة من خلال تطور مهني مستمر مدعوم بالبحث العلمي في مجال تعليم الموهوبين والمجالات ذات الصلة.
6- يشارك في أنشطة المنظمات المهنية المتعلقة بتعليم الموهوبين.
7- يتأمل الممارسة الشخصية لتحسين التدريس وتوجيه النمو المهني في تعليم الموهوبين.

المعيار العاشر: التعاون Collaboration

المعارف: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين معرفة بكل مما يلي:

1- السلوكيات التي توجه الاتصال والتعاون الفعال مع الأفراد الموهوبين، وأسرهم، والعاملين بالمدرسة، وأفراد المجتمع.

المهارات: يجب أن تتوافر لدى معلم الموهوبين المهارات التالية:

1- يستجيب لاهتمامات أسر الموهوبين.
2- يتعاون مع الأفراد من خارج النظام المدرسي الذين يقدمون خدمات للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الاستثنائية.
3- يدافع عن مصلحة الموهوبين وأسرهم.
4- يتعاون مع الموهوبين، وأسرهم، ومعلمي التعليم العام والخاص، وغيرهم من أعضاء الهيئة المدرسية في بناء برنامج شامل من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الثانوية.
5- يتعاون مع الأسر وأفراد المجتمع والمحترفين لتقييم الأفراد الموهوبين.
6- يتصل ويتشاور مع العاملين بالمدرسة حول خصائص الموهوبين واحتياجاتهم مع الأخذ في الاعتبار الأفراد من الخلفيات الاجتماعية والثقافية المختلفة.

بمراجعة المعايير السابقة يتبين أنها تهتم بربط التدريب نتائج الأبحاث الحديثة في مجال تعليم الموهوبين، كما تهتم باستخدام المعلمين لمستويات أعلى من المهارات وتدريسهم لمستويات أعلى من التفكير.

دور البيئة المدرسية وأثارها في رعاية الطلبة الموهوبين:

تُعدّ البيئة المدرسية أحد المكونات الأساسية لمفهوم الإبداع والموهبة، ومن الأهمية بمكان أن نميز بين بيئة مدرسية غنية بالمثيرات ومنفتحة على الخبرات والتحديات الخارجية وبيئة مدرسية فقيرة ومغلقة لا ترحب بالتجديد والتغير. ويتشكل المناخ المدرسي من مجموع المتغيرات المادية والاجتماعية والإدارية التي تحكم العلاقة بين الأطراف ذات العلاقة بالعملية التربوية داخل المجتمع المدرسي وخارجه (المعايطة والبواليز، 2007).

والبيئة المدرسية ينبغي أن تكون متكاملة فمتى ما وجدت الإدارة الناجحة والمعلمين الأكفاء والمنهج الجيد والمبنى المتكامل من حيث الإعداد والتجهيز بالمختبرات المناسبة وغرفة مصادر التعلم التي تحوي بين جنباتها الكتب والتقنية المتطورة مثل برامج الحاسب وشبكة المعلومات – الإنترنت - التي تفي باحتياج الطلاب المتميزين والموهوبين، والمسرح الذي يمكن من خلاله للموهوبين إبراز مواهبهم في جميع المجالات الأدبية وغيرها والملاعب الرياضية فان ذلك سيسهم ولاشك في رفع مستوى الطلبة المبدعين والموهوبين. (جروان، 2008).

عناصر البيئة المدرسية:

تتطلب عملية تطوير البيئة المدرسية لتصبح بيئة إيجابية تلبي احتياجات الطلاب الموهوبين ومثيرة للإبداع التعامل مع العناصر التالية: كما وردت في (صالح، 2006؛ المعايطة والبواليز، 2007).

أولاً: فلسفة المدرسة وأهدافها:

إذا كانت نقطة الانطلاق في أي عمل مبدع تبدأ من وضوح الرؤية والهدف فان المدرسة التي تنمي الإبداع هي التي توفر فرصا لجميع الأطراف المرتبطة بالعملية التعليمية والتربوية لمناقشة فلسفة التربية وأهدافها من أجل التوصل إلى قاعدة مشتركة ينطلق منها الجميع لتحقيق أهداف واضحة يتصدرها هدف تنمية الإبداع والتفكير لدى الطلاب والمعلمين.

ثانياً: المجتمع المدرسي:

ينبغي أن تسود روح الانسجام بين المجتمع المدرسي حتى يصبح مجتمعا متكاملا تسود فيه روح إبداء الرأي ونبوغ الفكرة وتبنيها، وحتى يمكن تحقيق ذلك لابد من تأكيد المبادئ والقيم التالية:

- تقبل واحترام التنوع والاختلاف في الأفكار والاتجاهات.
- تقبل النقد البناء واحترام الرأي الآخر.
- ضمان حرية التعبير والمشاركة بالأخذ والعطاء.
- العمل بروح الفريق وبمشاركة جميع الأطراف ذات العلاقة.

ثالثاً: المناخ الصفي:

تحدد العمليات والنشاطات التي تتم داخل الصف بدرجة كبيرة ما إذا كانت المدرسة بيئة مناسبة لتنمية الإبداع والتفكير أم لا. ومن الخصائص التي ينبغي توافرها في الصف المثير للتفكير ما يلي:

- الجو العام للصف مثير بما يحويه من وسائل وتجهيزات وأثاث.
- لا يحتكر المعلم معظم وقت الحصة.
- الطالب هو محور النشاط داخل الصف.
- أسئلة المعلم تتناول مهارات التفكير العليا مثل (كيف ؟ ماذا لو؟ لماذا)؟ .
- ردود المعلم على مداخلات الطلاب حاثة على التفكير.

رابعاً: مصادر التعلم:

تعد البيئة المدرسية الغنية بمصادر التعلم وفرص اكتشاف ما لدى الطلاب الموهوبين من استعدادات واهتمامات بمثابة البنية التحتية لبرامج المدرسة التي تهدف إلى تنمية التفكير والإبداع إذ كيف يمكن اكتشاف طالب لديه استعداد للتفوق والإبداع في مجال من المجالات العلمية دون توفر المختبرات اللازمة والورش وقاعات المحاضرات والمسرح والمرافق الرياضية والمعامل التي يمكن تأدية التجارب والابتكارات فيها ونقيس على ذلك الحاسب الآلي وجميع المجالات الإبداعية.

خامساً: أساليب التقويم:

ويتطلب إدخال أساليب جديدة لتقييم مستوى تقدم الطلاب الموهوبين وإنجازاتهم مثل تقييم المحكمين وتقييم الرفاق والتقييم الذاتي والبطاقة التراكمية وغيرها من أدوات القياس والتقييم.

واشار تورنس (Torrance, 1987) كما ورد في صالح (2006) على أهمية تشجيع الطلبة أثناء الدرس على طرح أفكارهم وتدريبهم على ذلك لإنتاج أفكار جديدة ومتنوعة وأظهرت دراسته عند مقارنة أطفال تم تدريبهم على المشاركة في الصف وآخرون تم تدريسهم بالطرق التقليدية أن هؤلاء الأطفال استطاعوا:

1- إنتاج عدد كبير من الأفكار تفوق الأطفال غير المدربين والذين تم تدريسهم في جو تقليدي.
2- إن الأطفال الذين تم تشجيعهم وإثارة دافعتيهم بدون مبالغة استطاعوا أن يحرروا استجابات كثيرة ومتنوعة أفضل ممن لم يتلق التشجيع والفرصة لطرح استجاباتهم.
3- إن الأطفال في جو تعاوني حققوا تفوقاً في الإنتاج الإبداعي أكثر من الأطفال الذين يتنافسون في جو الصفوف العادية وبشكل تقليدي.

ويذكر تورانس أن البيئة المدرسية لابد أن تكون واعية وأن توفر للمبدع الجو المريح الآمن لتحقيق الاسترخاء الذي يساعد على التخيل والقدرة على استدعاء الأفكار والإبداعات النادرة والمتعددة. ولقد أكد ديفس (Davis, 2003) كما ورد في جروان (2008) على أهمية المناخ الفصلي بحيث يكون، جواً يدعو إلى الراحة، بحيث يجعل أسلوب المرح والدعابة والفكاهة من أركان مناخ الفصل الدراسي والبعد عن الشدة والصرامة والتسلط وفرض الرأي. فهذه السلوكيات تعتبر من المعوقات للتفكير الإبداعي. وقد أورد العديد من القدرات العقلية الداعمة للتفكير الإبداعي وأكد على أهمية غرسها من خلال النشاطات الصفية واللاصفية، ويؤكد ديفيس على أهمية تضمين ودمج هذه القدرات الإبداعية والمساندة لها في مختلف المناهج الدراسية للمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية وتهيئة الظروف المناخية الملائمة لتحقيق التعليم المناسب.

ولذلك تكون تنمية الإبداع ومهاراته مسؤولية مؤسسات المجتمع، وعلى رأسها المؤسسات التربوية والتعليمية، كما أن تنمية مهارات التفكير، والقدرة على حل المشكلات من خلال البرامج التدريبية المتضمنة في المناهج الدراسية لها الدور الفاعل في ذلك، فالمهارات الإبداعية بحاجة إلى التنمية والتدريب، لأن النمطية في الأساليب التعليمية توقف تلك المهارات، ولا تؤدي إلى إعداد طلبة يمتازون بالإبداع، ويستطيعون القيام بإنتاج فكري يتميز بالجدة والتنوع، ويلبي احتياجات التنمية الشاملة (علي، 2011).

كما أن مهارات التفكير الإبداعي أساسية للنجاح في التعلم، والنجاح في الحياة، ويستلزم التفكير الإبداعي مدى واسعاً من المهارات التي يمكن تعزيزها عبر المنهج الدراسي المقرر، وهنالك إمكانية كامنة للتفكير الإبداعي في كل مجالات النشاط الإنساني؛ وفي كل الدروس. ويعد تعزيز التفكير الإبداعي طريقة فاعلة لدمج الطلبة في تحمل مسؤولية تعلمهم، وعندما يشجع الطلبة ليفكروا إبداعياً، فإنهم سرعان ما يظهرون مستوى عالياً من الدافعية والتقدير الذاتي، وتزود الإبداعية الطلبة بمجموعة مهارات يحتاجونها لمواجهة مستقبل غير معروف، كما ويحتاج سوق العمل مستقبلاً إلى عمال لهم القابلية على المرونة والتكيف والابتكار، ولهم القابلية على حل المشكلات التي تواجههم، وبإمكانهم التواصل

والتفاعل مع الآخرين، بما يطور قابليتهم لان يكونوا مبدعين يثرون حياتهم بما يمكنهم المشاركة والمساهمة في بناء مجتمعهم (علوان، 2012).

وإضافة لما تقدم يرى كل من شوارتز وبيركنز (Swartz & Perkins) أنه من خلال زياراتهم للمدارس على مدى سنوات عديدة تبين لهم أن أغلب الأنشطة التعليمية المقدمة للطلبة تقريباً كانت قريبة من المستوى الأدنى لتصنيف بلوم Bloom's Taxonomy الذي يتكون من ست مستويات من المهارات هي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والتي تركز على استدعاء المحتوى، وهي الفلسفة التي استند عليها شوارتز في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، أي أن أغلب الاهتمام خصص لمعرفة واسترجاع الحقائق، ونادراً ما تم تحدي الطلاب للقيام بالتفكير. ومن الواجب على المؤسسات التعليمية أن تعمل على اكتشاف الطاقات العقلية لطلابها، وهذا لن يكون إلا من خلال تدريب الطلبة على التفكير بمختلف أنواعه، وبخاصة التفكير الإبداعي، وفقاً لبرنامج شوارتز في تنمية التفكير الإبداعي والذي يستند إلى مهارات واستراتيجيات اتخاذ القرار، والاستقراء، والاستنتاج، وترتيب الأولويات، والبدائل والاحتمالات، والعصف الذهني، والمرونة، والطلاقة (شوارتز وبيركنز، 2004).

ولعل ما يشهد العالم الآن من انطلاقة مذهلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يجعل المسؤولين عن العملية التربوية ينادون بضرورة الاهتمام بجودة العملية التربوية لتكوين جيل مبدع قادر على التصدي لهذا الانفجار المعرفي بدلاً من كونه ناقلاً ومتلقياً للحقائق والمعلومات والمعارف، وبداية ذلك هو الإهتمام بالبيئة المدرسية والعمل على جودتها التي تؤثر بالطبع على جودة حياة الطلبة ومنهم الموهوبين، وأفكارهم ومستواهم المعرفي والتحصيلي (يوسف، 2010).

خلاصة:

بناء على تقدم، يمكن القول ألا يقف المعلمين والإداريين في المدرسة موقفاً سلبياً تجاه تصرفات الطالب وسلوكاته وهواياته أو مهاراته وقدراته الإبداعية، بل يجب أن يكون اهتمامها به بشكل دائم؛ فالاهتمام بالطالب الموهوب يصقل شخصيته ويتعلم فيها العديد من المعارف، كالعادات والتقاليد والمهارات ويتعلم الموهوب كيف التفاعل مع المواد البيئية المحيطة ومع الآخرين. كما انه من الواجب تهيئة أشكال متنوعة من اللعب في المدرسة، فاللعب يقود إلى تنمية مواهب الطالب وهواياته، وهذه المواهب تحتاج إلى من يرعاها ويحافظ عليها، وهنا يكمن دور المدرسة والعاملين بها.

بالإضافة إلى ذلك فالمعلمين والإداريين في المدرسة هم أساس تطور أشكال التفكير عند الطالب الموهوب وتنميتها، حيث يبرز دورهم في احترام أفكار الطالب وتنوعها، وتقدير أسئلته والإجابة عنها، فهي تمنحه الشعور بالرضا والاطمئنان، فالإجابات الصحيحة عن أسئلته تسهم في تعلمه وتدريبيه وزيادة مستوى تفكيره وتحسنه. وملاحظة سلوكات الطالب بطريقة مباشرة وموضوعية خلال مراحل نموه والانتباه لتصرفاته وتعامله مع المثيرات التي تحيط به مع التركيز على تقديم المثيرات التي تشجعه على أشكال التفكير وإنتاج الأفكار. وتوفير الإمكانات والظروف المناسبة التي تسهم في الوقوف على الفرص التي يمكن أن تقود إلى التعمق في فهم الطالب وأفكاره وتوجهاته وأساليب تعرفه على الأشياء الجديدة التي تظهر أسلوب الطالب في التفكير والنقاش، وتعمل على تشجيعه بالأدوات كلها التي تسهم في تنمية موهوبته والتعامل مع المشكلات بأساليب إبداعية جديدة.

الفصل التاسع

البرامج التربوية المقدمة لرعاية الموهوبين

مقدمة:

تختلف البرامج التربوية والتعليمية للموهوبين عن تلك البرامج التي تقدم للعاديين وذلك بسبب هدف تلك البرامج لدى كل منهما وتبدو طبيعة هذا الاختلاف في إثراء البرامج التربوية والتعليمية للموهوبين سواء كانوا في الصفوف العادية أم في الصفوف الخاصة أو المدارس الخاصة بهم كما تبدو طبيعة هذا الاختلاف في الإسراع في الالتحاق بالمدرسة والانتهاء منها بوقت أقل (القمش، 2011).

البرامج التربوية المقدمة لرعاية الموهوبين:

لعل أبرز البرامج التربوية المقدمة لرعاية الموهوبين في العالم والتي أجمعت عليها عديد من الأدبيات التربوية، وهي ما يأتي:

أولاً: الإثراء:

ويقصد به تزويد الطفل الموهوب بنوع جديد من الخبرات التعليمية تعمل على زيادة خبرته في البرنامج التعليمي بحيث تختلف تلك الخبرات عن الخبرات المقدمة للطفل العادي في الصف العادي، وينقسم إلى نوعين: أولهما: إثراء أفقي: ويهدف إلى تزويد الطالب الموهوب بخبرات غنية في عدد من الموضوعات الدراسية. وثانيهما: إثراء عامودي: ويهدف إلى تزويد الطالب الموهوب بخبرات غنية في موضوع معين من الموضوعات الدراسية (جروان، 2012).

أما الأساليب المستخدمة في عمليه الإثراء، فهي: الزيارات الميدانية للمعامل والمختبرات والمصانع والمؤسسات التعليمية. والأساتذة الزائرون في حقول التعليم المختلفة.

والمجموعات الدراسية في ماده أو عدد من المواد الدراسية. والمشاركة في المخيمات الندوات، واستخدام طريق البحث العلمي في التحصيل الأكاديمي. واستخدام طريقه المشروعات في التحصيل الأكاديمي. واستخدام الطريقة التجريبية في التحصيل الأكاديمي كالمختبرات والزيارات المدنية. ودراسة مواد أعلى في مستواها الأكاديمي من العمر الزمني للموهوب. واستخدام الحاسوب في تعليم الموهوبين. والدراسة المستقلة الحرة (القمش، 2011).

ثانياً: التسريع:

توفير الفرص التربوية التي تسهل التحاق الطفل الموهوب بمرحله تعليمية في عمر اقل من نظرا من الأطفال العاديين أو اجتيازه لمرحله تعليمية ما في مده زمنيه اقل من المدة التي يحتاجها الطفل العادي. ومن طرق التسريع: الالتحاق المبكر بالمدرسة. واجتياز الصفوف. واجتياز مرحلة دراسية في مده زمنيه اقل. والدخول المبكر إلى الجامعة (القمش والمعايطة، 2011).

ثالثاً: دمج الطلبة الموهوبين:

ومن مبرراته، المحافظة على التوزيع الطبيعي للقدرات العقلية، والمحافظة على التفاعل الاجتماعي في الصف العادي بين ثلاث مستويات من القدرة العقلية وما يولده هذا التفاعل من فرص تنافسية (جروان، 20102).

رابعاً: فصل الطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين وفتح مدارس خاصة بهم:

ومن مبرراته، إعداد الكفايات والكوادر العلمية المتخصصة في جميع المجالات، وإعداد القيادة الفكرية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية، وتوفير فرص الإبداع العلمي في المجالات المختلفة (يوسف، 2010).

خامساً: دمج الطلبة الموهوبين في المدرسة العادية ولكن في صفوف خاصة بهم.

ومن مبرراته، المحافظة على التفاعل الاجتماعي بين مستويات الطلبة العقلية الثلاثة في المدرسة العادية، وإعداد القيادات الفكرية والعلمية والاقتصادية، وإعداد الكفاءات والكوادر العلمية المتخصصة في المجالات المختلفة، وتوفير فرص الإبداع العلمي للطلبة الموهوبين في المجالات المختلفة (موسى، 2009).

البرامج العالمية المقدمة للطلبة الموهوبين في مجال تنمية التفكير:

أدركت الدول المتقدمة بأن الموهوبين والمتفوقين هم ذخيرتها التي يجب أن تصان، لذا كرست جهودها للعناية بهم والكشف عن مواهبهم وقدراتهم، وتنظيم البرامج التربوية المنسجمة معها القادرة على تنميتها، ودراسة حاجاتهم ومشكلاتهم وطرائق تنشئتهم، وأولت اهتمام كبيراً لأساليب رعايتهم تربوياً ونفسياً واجتماعياً ومهنياً. وإذا كانت الدول المتقدمة قد جعلت رعاية الموهوبين والمتفوقين أحد أهم واجباتها وأولوياتها لكي تحافظ على تقدمها، فإن عالمنا العربي أحوج بذلك، فأطفاله الموهوبين والمتفوقين لم ينالوا بعد حقهم من الاهتمام والرعاية الكافيتين، الأمر الذي يفقد مجتمعاتنا العربية مواهب نامية، ويطمس قدرات واعدة ويضيع ثروات كبيرة.

جاء التربويون بالعديد من البرامج التدريبية والأساليب والطرق التعليمية لتدريب الطلبة ومنهم الموهوبين على مهارات التفكير الإبداعي، ومن هذه البرامج التدريبية ما يأتي:

* برنامج العصف الذهني:

وقد وضع أوزبورن (Osborn, 1963) قواعد العصف الذهني في عام 1955م، وبدأ به في مجال الفن والأدب والعلم بالشكل التقليدي إلى مجالات الحياة المختلفة، ثم بدأ باستخدامه في مؤسسة التعليم الإبداعي التي أسسها عام 1954م. ويرى أوزبورن (Osborn) أن العصف الذهني ممارسة تقنية إدارة الجلسات التي من خلالها تحاول مجموعة من الأفراد إيجاد حل لمشكلة معينة، من خلال إثارة جميع الآراء من قبل المشاركين. ويقوم

برنامج العصف الذهني على استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة، وتهدف جلسة العصف الذهني أساسا إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة موضوع البحث، كما يعتمد العصف الذهني على نوع من التفكير الجماعي والمناقشة بين مجموعات صغيرة، بهدف إثارة الأفكار وتنوعها، وبالتالي توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة مدار البحث.

*** برنامج قبعات التفكير الست لدي بونو:**

أشار دي بونو (De Bono, 1992) إلى أن الفكرة الأساسية التي يقوم عليها برنامج قبعات التفكير الست هي ضرورة تدّرب الإنسان على ممارسة كل الأنماط أثناء حل المشكلات والقضايا العالقة، تجنباً للوقوع في مصيدة تشويش الأفكار، ويتم ذلك من خلال الممارسة والتدّرب على تجسيد شخصية الإنسان الرقمي والعاطفي والمبدع والإيجابي والسلبي.

*** برنامج المواهب اللامحدودة (كارول شلختر):**

ويعد برنامج المواهب اللامحدودة أحد البرامج الواسعة الانتشار، وهو من البرامج الناجحة في تعليم التفكير، ويرى واضعوه ضرورة تنمية مهارات الفرد في مجالات التفكير المنتج، والاتصال، والتنبؤ، واتخاذ القرار، والتخطيط، والمهارات الأكاديمية، وقد أثبت هذا البرنامج نجاحه في المدارس الابتدائية والثانوية Talents Unlimited, Inc., Mobile, (Al, 1996).

*** نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي (فرانك وليامز):**

نموذج مبني على عدة دراسات على الشخص المبدع، والعملية الإبداعية، يسعى إلى تطوير ثمان قدرات تبحث في التطور العقلي، والعاطفي، والجسمي، وهذه القدرات هي الذكاء العام، الاستعدادات الأكاديمية، القيادة، التفكير الإبداعي، الفنون البصرية والأدائية،

التطور البدني والحركي، التطور الانفعالي ومفهوم الذات، الممارسة المهنية والوظيفية أي تطوير القدرات الإنسانية الكلية (التعليم الكلي للأطفال) (الحروب، 1999).

* برنامج التفكير المنتج:

وقد صمم هذا البرنامج لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي وذلك بهدف تنميه الفكر الإبداعي بطريقة التعليم الذاتي ويتألف البرنامج من 15 درس يتضمن كل منها الكشف عن لغز أو عن حدث ما حيث يطلب من التلاميذ معرفه ذلك اللغز (السرور، 2003).

* برنامج بيرود لتنمية التفكير الإبداعي:

وقد صمم هذا البرنامج لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الصف الثالث والرابع والخامس الابتدائي وذلك بهدف تنميه الفكر الإبداعي لدى الطلبة ويتألف هذا البرنامج من 28 درسا مسجله على أشرطه سمعيه (كاسيت) مع تمارين مطبوعة مرافقه لها وقد اثبت هذا البرنامج فعاليته في تنميه التفكير الإبداعي لذا انتشر هذا البرنامج في معظم الولايات المتحدة الأمريكية (جروان، 2012).

* برنامج بارنز:

صمم هذا البرنامج لتمنيه التفكير الإبداعي لدى الطلبة في مدينه بافلو في ولاية نيويورك وذلك من خلال أثاره الأفكار المختلفة الجماعية حول موضوع ما، وقد أشارت الدراسات التقيميه لهذا البرنامج إلى قيمته في تنميه التفكير الإبداعي (القمش، 2011).

* برنامج مايرز – تورانس:

وقد صمم هذا البرنامج لتنميه التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية وحتى الصفوف العليا، ويتضمن البرنامج حوارات مستقبلية لحلّ المشكلات بطريقة إبداعية

والتي تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وقد أشارت الدراسات التقيميه لهذا البرنامج إلى فعاليته في تنميه التفكير الإبداعي(Myers and Torrance, 2003).

*** برنامج كاتينا:**

صمم لتنميه التفكير الإبداعي لدى الأطفال والبالغين يتضمن صور عديدة لأدوات وبرامج تدريب التفكير الإبداعي، أشارت الدراسات التقيميه لهذا البرنامج إلى فعاليته في تنميه التفكير الإبداعي (السرور، 2003).

*** برنامج اكرون المدرسي الاستكشافي:**

صمم هذا البرنامج لتنميه التفكير الإبداعي لدى طلبه المدارس يتضمن هذا البرنامج 12 مجموعه تعليمية في العلوم والرياضيات وفي كل منها مشكلات يطلب البحث عن حل لها من قبل الطالب وفق أسلوب البحث في الاستسقاء، وأشارت الدراسات التقيميه فعاليته في تنميه التفكير الإبداعي في حل المشكلات العلمية والرياضية (الحروب، 1999).

خلاصة:

مما تقدم نجد أن رعاية الموهوبين حظيت باهتمام العديد من الباحثين، وخاصة في مجال تنمية الابداع ومهارات التفكير الإبداعي، وما يستدل به هو تنوع تلك البرامج، واحتوائها على أساليب مختلفة ووحدات دراسية متنوعة.

الفصل العاشر

الموهوبون ذوي صعوبات التعلم

مقدمة

ينظر إلى الموهوبين والمتفوقين على أنهم الثروات الحقيقية لشعوبهم، بل كنوزها و أغنى مواردها البشرية.فعليهم تنعقد الآمال في التصدي للصعاب والمعوقات وحل المشكلات التي تعترض مسيرة التنمية، وفي ارتياد آفاق المستقبل ومواجهة تحدياته، لذلك أصبح الاهتمام باكتشافهم، و تهيئة سبل رعايتهم، والعمل على حسن استثمار طاقاتهم واستعدادهم ضرورة يفرضها التقدم و التغيرات المتسارعة في مختلف مناحي الحياة (السيد، 2000).

ويخطئ البعض عندما يعتقد أن الموهوبين والمتفوقين ليسوا في حاجة إلى خدمات توجيهية و إرشادية نظراً لكونهم أذكياء أو مبدعين، أو قادرين على التعلم و النجاح بمفردهم، وعلى حل ما يعترضهم من مشكلات بأنفسهم و دون مساعدة من أحد. فقد كشفت نتائج العديد من الدراسات أن نسبة غير ضئيلة منهم يعانون من مشكلات مختلفة، ويواجهون بعض المعوقات في بيئاتهم الأسرية والمدرسية والمجتمعية وأن هذه المشكلات والمعوقات لا تعرض استعداداتهم الفائقة للذبول والتدهور فقط وإنما ,تهدد أمنهم النفسي أيضاً، وتولد داخلهم الصراع و التوتر، كما تفقدهم الحماس والشعور بالثقة، وقد تنحرف باستعداداتهم ومقدراتهم المتميزة عن الطريق المنشود لتأخذ مساراً عكسياً له مضاره عليهم وعلى مجتمعاتهم (القريطي، 2001). ومن أخطر هذه المشكلات وأعقدها هي ما يسمى بصعوبات التعلم ، حيث تقف حاجزاً بين ما يمتلك هذا الطالب من قدرات وإمكانات مميزة و بين إمكانية التعبير عنها أو استثمارها.

تعريف الموهوبين ذوو صعوبات التعلم :

ويعرف الموهوبون ذوو صعوبات التعلم بأنهم "الطلاب الذين يملكون موهبة ظاهرة أو قدرة بارزة تؤهلهم للأداء العالي، ولكنهم في الوقت نفسه يعانون صعوبات تعلم تجعل واحداً أو أكثر من مظاهر التحصيل الأكاديمي صعباً"، كما يُعرَّف الموهوبون منْ ذوي صعوبات التعلم: "بأنَّهم الأطفال الذين يمتلكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية تُمكنهم منْ تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، مع ذلك يُعانون منْ صعوباتٍ نوعيةٍ في التعلم تجعل مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداؤهم فيها مُنخفضاً انخفاضاً ملموسا (الزيات، 2002).

ويعرِّفهم (Mc Coach, Kehle, & Siegle, 2001) "بأنهم الأطفال الذين لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يُظهرون تناقضاً واضحاً بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي مُعيَّن، مثل: القراءة، الحساب، الهِجاء، أو التعبير الكتابي، فيكون أداؤهم الأكاديمي مُنخفضاً انخفاضاً جوهرياً على الرُّغمِ منْ أنَّه منَ المتوقع أنْ يكون متناسباً مع قدراتهم العقلية الخاصة، ولا يرجع هذا التناقض لنقصٍ في الفرص التعليمية أو لضعفٍ صحيٍ مُعيَّن".

تصنيف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم :

يمكن تصنيف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى أربع فئات على النحو الآتي: (الزيات، 2004).

1- الموهوبون مع بعض صعوبات التعلم الدقيقة:

ويتمّ التعرُّف عليهم وفقاً لمحكات الموهبة؛ بسبب ارتفاع مستوى ذكائهم أو إبداعاتهم أو تحصيلهم الأكاديمي، إلاَّ أنَّه مع تزايدِ أعمارهم الزمنية يزيدُ التباعُد بين أدائهم الفعلي والأداء المتوقع منهم، ومثال ذلك: قد يكون أداء بعض الأطفال فائقاً في القدرات اللغوية والتعبيرية، ولكنهم يُعانون منْ صعوبات في الكتابة أو التهجي . وغالباً ما يلفت هؤلاء الأطفال نظر معلميهم بقدراتهم اللفظية المرتفعة، إلاّ أنَّ قدرتهم على التهجي

والقراءة والكتابة ورداءة خطهم تُغاير ذلك تماماً، وقد يرجع انخفاض تحصيلهم إلى انخفاض مفهومهم لذواتهم، وانخفاض مستوى الدافعية منْ جانبهم إلى جانب وجود بعض السمات الأخرى لديهم كالكسل ونحوه، وكلما كانت المُقررات الدراسية أكثر تحدياً لهم ولقدراتهم تزداد الصعوبات الأكاديمية التي يُمكنُ أنْ تواجههم، بما يجعلهم يأتون في الترتيب بعد أقرانهم العادين بكثير، وهو ما يؤدي في النهاية إلى ظهور الصعوبة في التعلم بشكلٍ واضح.

2- ثنائيو غير العادية المقنعة (أو المطموسة):

وهم الذين يجمعون في آنٍ واحدٍ بين مظاهر الموهبة وصعوبات التعلم، ومثال ذلك: مظاهر الموهبة (الاستدلال، إدراك العلاقات، والتفكير والبراعة في الحديث مثلاً) تطمس مظاهر الصعوبات التي يُعانونها (صعوبات القراءة، أو ضعف التمييز، والفهم السمعي) والعكس صحيح قد تطمس الصعوبات مظاهر الموهبة، وغالباً ما ينتظمُ هؤلاء الأطفال على إثر ذلك في فصول عادية، ومنْ ثمَّ فإنَّهم لا يستطيعون الاستفادة منْ تلك الخدمات التي يتمّ تقديمها للأطفال الموهوبين، أو التي يتمّ تقديمها لأقرانهم الذين لا يُعانون منْ صعوبات التعلم.

3- ذوو صعوبات التعلم الموهوبون:

يتمّ التعرُّف عليهم كذوي صعوبات التعلم أكثر منْ كونهم موهوبين؛ نظراً لتدني أدائهم في مختلف المواد وفشلهم الدراسي، إذ يُركِّز المعلمون والأسرة على ما لديهم منْ صعوبات ويُصرف النظر عمّا يمتلكونه منْ استعدادات غير عادية، بل يتمّ تجاهلها وإهمالها، وبالتالي تكون النتيجة تأثيرات سلبية على أدائهم الأكاديمي، وتولُّد الشعور بضعف المقدرة والكفاءة الذاتية، هؤلاء الأطفال تُعدُّ صعوبات التعلم لديهم حادة لدرجة أنّه يَسْهُل تصنيفهُم على أنّهم يُعانون منْ تلك الصعوبات، مما يجعلنا غير قادرين على تحديد قدراتهم المرتفعة والتعرُّف عليها.

4- الموهوبون من ذوي التحصيل المتدني:

هم الذين يتناقض مستوى أدائهم التحصيلي المدرسي – كما يقاس بالاختبارات التحصيلية – بشكل ملحوظ مع مستوى قدراتهم العقلية – كما باختبارات الذكاء أو الإبداع المقننة – حيث تكون معدلاتهم التحصيلية أقل من المتوسط أو منخفضة، وفي الوقت ذاته يحصلون على درجات ذكاء أو إبداع مرتفعة تضعهم ضمن مستوى الموهوبين. وبتعريف آخر هم ذلك الموهوبون الذي ينخفض مستوى أدائهم الدراسي بشكل دال عن مستوى قدراتهم واستعداداتهم الأكاديمية، وذلك كما تعكسه درجاتهم التي يتضمنها التقرير المدرسي الخاص بهم، أو تلك الدرجات التي يحصلون عليها في اختبارات التحصيل.

يتضح مما سبق أن عملية الكشف والتعرف على الموهوبين الذين لا يعانون أو الذين يعانون من صعوبات تعلم او من تدني التحصيل الدراسي عملية بالغة الأهمية ولا بد أن تتم بصورة مبكرة في مرحلة رياض الأطفال أو خلال الثلاث سنوات الأولى من المرحلة الابتدائية بغرض التعامل معها مباشرة وذلك للأسباب التالية:

- أهمية مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال بصفة عامة وللمتفوقين بصفة خاصة حيث أن الرعاية والاهتمام اللذان يقدمان في هذا المرحلة يؤدي إلى تنمية القدرات العقلية.
- كشفت الدراسات والبحوث عن وجود قدرات غير عادية لدى الأطفال تبدأ في الظهور في السنوات الأولى من العمر.
- كما كشفت الدراسات والبحوث إلى وجود ارتباط موجب ودال بين الدافعية المرتفعة في مرحلة الطفولة، وتطور القدرات العليا في مرحلة المراهقة.

وعليه وجب التبكير بعملية الكشف هذه باستخدام الطرق المختلفة سالفة الذكر ومن ثم وضع البرامج الخاصة برعايتهم والاهتمام بهم وذلك لإطلاق الطاقات الكامنة لأنها لو لم تطلق ستتحول إلى طاقة سلبية في شكل اضطرابات نفسية وسلوكية.

ولعل الأسوة الحسنة رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم الذي اصطفاه الله على سائر خلقه يمثل أسمى مراتب التفوق، وأعلى درجات الموهبة. ومن هنا بدأ عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم وبنظرة ثاقبة باختيار الرجل المناسب في المكان المناسب.

أساليب الكشف عن الموهوبين ذوو صعوبات التعلم :

ويشير عبد المعطي والقريطي (2005) بأنّه نحتاج الى عدة أمور للتعرُّف والكشف عن هذه الفئة منَ الأطفال الموهوبين منها:

1. استخدام مجموعة متعددة منَ الاختبارات المقننة للذكاء والتحصيل وكفاءة التجهيز والتمثيل المعرفي للمعلومات.
2. الاهتمام بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب.
3. جمع المزيد منَ البيانات الشخصية عنِ الطفل الموهوب منْ مختلف النواحي.
4. وإعطاء اهتمام أكبر لمجالات الأداء المتميز.

ويُلاحظ على العموم بأنَّ مُعدَّل إنتاجيتهم التحصيلية يكون دون مستوى مقدرتهم العقلية الحقيقية، وهو ما يُطلق عليه "التباعُد" الواضح بين إمكاناتهم أو ما يُتوقَّع منهم منْ ناحية، ومستوى أدائهم التحصيلي الفعلي منْ ناحيةٍ أخرى.وإنَّ أبرز المظاهر التي يتصف بها هؤلاء الأطفال منْ ناحية التحصيل الدراسي هي تدني مستواهم بالإضافة لتدني مفهوم الذات.أمَّا خارج المدرسة فإنَّ هؤلاء الأطفال ربَّما يكون إدراكُهُم مُختلفاً، ويكون مصحوباً بتقدير ذات عالٍ، ويتحدَّث البعض عنِ الحماس الموجود لديهم بالنسبة لقدراتهم في مجالات أخرى، مثل: ألعاب الحاسوب، ألعاب القِوى، وغيرهما . وإنَّ هؤلاء الأطفال الموهوبين منْ ذوي صعوبات التعلم هم أكثر إبداعاً وإنتاجاً في المجالات اللامنهجية قياساً بالطلبة الموهوبين الآخرين، وإنَّ إرشاد هؤلاء الأطفال يجبُ أنْ يتركَّز على الوالدين والأسرة والمعلمين، والهدف الأولى هو مُساعدة هؤلاء الأشخاص المهتمين في فهم الخبرة العاطفية لدى الأطفال الموهوبين. إنَّ قراءة مُتفحصة لأدب الموهوبين منْ ذوي صعوبات التعلم تُشير إلى قلة الاهتمام بالجانب العاطفي لديهم، كما ينبغي أنْ يتكوَّن المِنهاج على موضوعات منْ مثل: مهارات الاتصال، تعديل السلوك، فهم الذات وتقديره والوعي به، وتقبُّل الآخرين (كريقر، 2004).

وترى (Conover, 1996) بأنَّ أداء مثل هؤلاء الأطفال يتسم بارتفاع المستوى العقلي، ولكنهم مع ذلك يُعانون في ذات الوقت منْ قُصورٍ أكاديمي مُعيَّن يؤدي بطبيعة الحال إلى انخفاض تحصيلهم بشكلٍ لا يتناسب مع ذلك المستوى المُرتفع لقدراتهم العقلية، إذ أنَّ مثل هذا القصور غالباً ما يتضمَّن الذاكرة والإدراك والتآزر البصري الحركي أو البصري السمعي، وينتج عنه قصورٌ في القراءة أو الكتابة أو الحساب، في حين تتضمن جوانب القوة التفكير المُجرَّد وخاصةً في التواصل اللفظي، والقدرة على حلِّ المشكلات، والقدرات الإبداعية، وغالباً ما تعملُ جوانب القوة على تعويض جوانب النقص مما يحول دون التشخيص الجيِّد لهم. إنَّ هؤلاء الأطفال غالباً ما يبدون نمطاً غير مستوٍ منَ السلوك، وقد يأخذ سلوكهم شكلَ العدوان أو الانسحاب إلى جانبِ تعرضهم المستمر للإحباط وعدم قدرتهم على التحكُّم في البواعث مما يُضعف منْ علاقاتهم بأقرانهم إلى حدٍّ كبير.

وتعد أساليب التعرُّف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فهي كثيرة، ويُشترط استخدام أكثر منْ أداة أو أداتيْن؛ طلباً للتشخيص الدقيق، مع مراعاة أنْ تكون هذه الأساليب ملائمة لهذه الفئة، وهي: (عيسى وخليفة، 2007)، اختبارات الذكاء بأنواعها وأشكالها.

1. اختبارات التشخيص لمستويات الأداء والإنجاز في المجالات الأكاديمية ذات الصعوبة.
2. ملفات الإنجاز الأكاديمي.
3. قوائم السمات والخصائص السلوكية.
4. تقييمات المعلمين والأقران
5. المقابلات مع الوالديْن.
6. ملاحظات الصف الدراسي.
7. التفاعُل مع الرفاق.
8. اختبارات قياس الاتجاهات.
9. اختبارات العمليات والقدرات الإدراكية.
11. تقييم القدرة التعبيرية.

كما يُمكن تعيين صعوبات التشخيص للموهوبين منْ ذوي صعوبات التعلم في الأمور الآتية:

أ- وجود تعريفات مختلفة للموهبة وصعوبات التعلم.

ب- صعوبة الاستدلال على أنماط ثنائية غير العادية.

ج- التداخل بين مفهومي صعوبات التعلم وتدني التحصيل.

تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يشير عبد المعطي وأبو قلة (2006) في هذا الإطار لابد من تعيين المحكات التي يتمّ الإسناد إليها في عملية التشخيص، في هذا الإطار هناك أربعة محكات يتمّ في ضوئها التعرف على أولئك الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم وهي:

1. محك التميّز النوعي: ينبه إلى وجود صعوبة منَ صعوبات التعلم ترتبط بواحدٍ أو بعدد مُحدد منَ المجالات الأكاديمية أو الأدائية.
2. محك التفاوت: ينبه إلى وجود قدر منَ التبايُن بين معدلات الذكاء أو مستوى القدرة الكامنة وبين الأداء الفعلي المُلاحظ أو مستوى التحصيل الدراسي.
3. محك الاستبعاد: ينبه إلى إمكانية تمييز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عنْ ذوي الإعاقات، أو ذوي صعوبات التعلم الأخرى.
4. محك التبايُن: توجد بعض الدلالات التي تُميِّز أداء الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بأقرانهم الموهوبين ممن ليس لديهم صعوبات التعلم، ومنْ هذه الدلالات: انخفاض الأداء اللفظي بوجهٍ عام، انخفاض القدرة المكانية، وضعف التمييز السمعي أو تمييز أصوات الكلمات والحروف، وغيرها.

احتياجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

إن من أهم احتياجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كما وردت في عبد المعطي والقريطي (2005) على النحو التالي:

أولاً: احتياجات أكاديمية:

وتتمثل في تقديم المادة العلمية بأساليب متنوعة مع تكليفهم بكتابة المادة العلمية وإعدادها،و إ عطاؤهم الفرص الملائمة لتوظيف ما لديهم منْ معارف ومهارات واتجاهات إيجابية، وتقديمها بأساليب متنوعة، واستخدام خبرات تعليم بديلة لا تعتمد على الورقة والقلم، ولكن باستخدام الألعاب التعليمية، وإعطاؤهم تكليفات وواجبات واقعية ومحددة ومعقولة في فترة زمنية كافية،و مُساعدة الأطفال على اجتياز الصفوف الدراسية،و استخدام أساليب تقييم غير تقليدية، و تقسيم المهام الكُبرى إلى مهام صغيرة أو وحدات أصغر؛ حتى يتمكن الأطفال منْ أدائها بسهولة.

ثانياً: احتياجات لتنمية مهارات تعويضية:

وتتمثل بتدرّيب الأطفال على استخدام الحاسب الآلي، الآلات الحاسبة، وغيرهما مما يُساعد على أداء بعض العمليات التي تحتاج إلى درجةٍ معينة منَ المهارة والتركيز، وتدرّيب الأطفال على المهارات التنظيمية كاستخدام الجداول الزمنية، واستراتيجيات إدارة الوقت، والإشارات البصرية، وتدرّيب الأطفال على أساليب حلّ المشكلات وتعديل السلوك، وتدريب الأطفال على علاج جوانب الضعف الموجودة لديه.

ثالثاً: احتياجات عاطفية:

وتتمثل في التخفيف منَ الضغوط الأكاديمية، وتقليل الإحباط ونقص الدافعية والاستفادة منْ جوانب القوة التي يُحقق الأطفال فيها تفوقاً؛ للتخفف منْ جوانب الضعف والاستفادة منَ المواقف الجماعية للتغلب على جوانب الضعف والاندماج مع أقرانهم الموهوبين وذوي التحصيل العالي واستضافة أشخاص كِبار موهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى الصف؛ للاستفادة منْ خبراتهم ليكونوا نموذجاً وقدوة والحاجة إلى تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات وتنمية الاتجاهات الإيجابية التي تسمح بالإنجاز وتشجيعه.

استراتيجيات تدريس الموهوبين ذوو صعوبات التعلم:

تتعدد الإستراتيجيات المتبعة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم نذكر منها:

أولاً: استراتيجيه تحليل المهمات

وتعرف المهمه: بأنها مجموعة من المهارات النفس حركية والتي تتطلب من الفرد أن يؤديها بشكل مناسب، أما المهارة النفس حركية، فهي ذلك النشاط الذي يستلزم استخدام العضلات الكبيرة أو الصغيرة أو كليهما معاً بشكل متآزر مع الجهاز العصبي (ابراهيم، 2010).

ويذكر الغزالي (2011) إلى انه يمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال مراقبه الأخطاء التي يقع فيها الطفل وتحديدها،و وضع وتحديد الأهداف الخاصة بكل خطأ، وتجزئه المهام التعليمية إلى وحدات صغيره وفرعية، وتحديد نوع المعزز المستخدم عند إتقان المهارات الفرعية، وبدأ التدريس بالمهارات الفرعية بالتسلسل حسب الترتيب الهرمي للمهمة البدء من السهل وانتهاء بكافه المهمة.

وعند عرض مهام جديدة على الطلاب يجب تقديم مساعده اضافيه وتشجيع أكثر للطلاب الذين يبدءون ببطء، حيث أنة يجب الاستفادة من ميل ودافعيه الطلاب الذي يظهر عند البدء بأداء المهمة. وعند تعليم السلسلة التي تشكل المهارة يجب مراعاة الشروط التالية:

1. على الطالب أن يتعلم كل رابطه مفرده بين المثير والاستجابة.
2. تأدية الخطوات في السلسلة بالترتيب الصحيح.
3. القيام بالخطوات في السلسة بشكل متقارب للتأكد من تكوين الروابط بين المهارات.
4. التأكد من عملية مبدأ التكرار.
5. الانتباه إلى إن الخطوة الاخيره تؤدي إلى النجاح مما يؤدي إلى تعزيز الفعل.
6. أن يمر الطفل بين المهارات حسب الترتيب.

وعند تعليم المهمات يجب إتباع التوجيهات التالية (القاسم، 2000).

- تحليل المهمة بقصد تحديد القدرات النوعية النفس حركيه اللازمة لأدائها.

- تهيئه المناخ المناسب لأداء المهم.
- تقديم نموذج كامل للمهمة وتحديد الروابط بين أجزاء المهارة والمهارة الأخرى ثم عرضها مجزئه.
- تقديم توجيه لفظي للطلاب أثناء أداء المهارات.

الانتباه إلى ظاهرتي:

أ- التعميم: وهي الخلط بين المهارات المتشابه.

ب- التداخل: وهي الخلط في أداء المهارة الجديدة عندما تتدخل مهارات قديمه متشابهة.

الانتباه عند تجزئه المهمة إلى المهارات الفرعية حتى يتم اتفاقها بشكل كلي للتأكد من إتقان المهارات يجب مراعاة التآزر العضلي العصبي، والسرعة، والدقة، والتوقيت،والقدرة على الاداره مع خلق الظروف والأماكن المناسبة، وتعزيز كل مهارات فرعيه عند إتقانها كتغذيه راجعه وكدافع للاستمرار حتى نهاية المهمة، وان تكون المهارات الفرعية من عدم وجود مشكلات نمائيه خاصة عند الطفل.

ولتعليم الطفل كيف يكتب كلمات في هذه الاستراتيجيه فإننا نتبع الآتية:

1. تحديد المهمة (كتابه الكلمات).
2. تحديد التسلسل الهرمي للمهمة (وهي تجزئه المهمة).
3. وضع هدف سلوكي لكل مهارة ضمن التسلسل الهرمي.

ثانياً: إستراتيجية تنمية القدرات (تدريب العمليات النفسية)

تُعدّ من الأساليب العلاجية الرئيسة والتي تركز على تنمية قدرات في العمليات النفسية (التفكير، الانتباه، الذاكرة، الإدراك)، ويقوم الأخصائي العلاجي بتحديد عجزاً نمائياً معيناً ويقوم بوضع برنامج محدد لعلاجه (القاسم، 2000).

ويُعدّ برنامج:التدريب الإدراكي والذي تبناه كل من فروستج وكراتي وآخرون، حيث قام كيفارت بتطوير برنامج لمعالجة الاضطرابات الإدراكية الحركية لان في اعتقاده أن التعلم الحركي شرط رئيسي لكافة إشكال التعلم وكان البرنامج يركز على تحسين المهارات التالية: الوضع الجسمي في الفراغ، التوازن الجسمي، التصور الجسمي، إدراك الأشكال والاتجاهات وبرنامج فروستج لمعالجة الاضطرابات الإدراكية البصرية، إلى جانب برامج لمعالجة الاضطرابات السمعية إلى جانب التدريب النفس لغوي، وتلك البرامج تدعى ببرامج تدريب العمليات أو القدرات وذلك لأنها تتطلب معالجة العمليات والقدرات الإدراكية الأساسية الموجودة بالطفل (هالاهان وآخرون، 2007).

وأيضاً من أشهر البرامج المستخدمة في تدريب العمليات النفسية وبالتحديد التفكير:

- الحل الإبداعي للمشكلات لـ أسبورن.
- مهارات التفكير لـ تابا.
- البناء العقلي لـ جيلفورد.
- برنامج كورت لـ ديبونو.
- برنامج التفاعل المعرفي الانفعالي لـ ويليام.
- برنامج الفلسفة للأطفال لـ لبمانز
- برنامج فيوريستين التعليمي الإغنائي.

ثالثاً: إستراتيجية تدريس الحواس المتعددة:

ومن أشهر تلك البرامج برنامج فيرنالد (VACT) والذي يستخدم الحواس مجتمعة أثناء عملية التدريب حيث يوظف الطريقة البصرية والسمعية والحركية واللمسية لان استخدام أكثر من حاسة يجعل التعليم أكثر يسراً وفاعلية وتعني قيام المعلم أو المدرب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه على المهارات أو تدريسه مستعينا بالوسائل ألتعليمه المرتكزة على الحواس، فالطفل قد يكون أكثر فاعليه للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة واحده من حواسه في تعلمه ويعتبر أسلوب فرنالد المهني أسلوباً نموذجياً لهذه

الأساليب حيث يمثل البصر ويمثل السمع ويمثل الإحساس بالحركة ويمثل اللمس (الوقفي، 2009).

ويذكر الوقفي (2009) أن فكرة هذه الطريقة التي طورها فيرنالد وهيلين كيلر وهي الطريقة الحسية –الحركية لتدريس القراءة والتهجئة، وتدمج هذه الطريقة الخبرة اللغوية وأساليب التتبع في أسلوب متعدد الحواس، ويختار فيها الأطفال المفردات، وتتم على النحو التالي:

- يشاهد الطفل الكلمة، وفيها يستخدم حاسة البصر.
- ينطق الطفل الكلمة، وفيها يستخدم حاسة السمع.
- يتتبع الطفل الكلمة، وفيها يستخدم الحاسة الحركية.
- يتتبع الطفل الكلمة بإصبعه وفيها يستخدم الحاسة اللمس.

وبذلك يكون الطلاب هم الذين يختارون المفردات ثم:

1. ينطق الأطفال الكلمات.
2. يشاهد الكلمة المكتوبة.
3. يتتبعون الكلمة بأصابعهم.
4. يكتبون الكلمة من الذاكرة.
5. يشاهدون الكلمة مرة أخرى.
6. يقرأون الكلمة قراءة جهرية معهم.

وتسير الطريقة متعددة الحواس (طريقة فيرنالد فاكت) بأربع مراحل، وردت في الوقفي (2009) على النحو التالي:

المرحلة الأولى: كتابة المعلم للكلمة على السبورة وتتبعها من الطالب.

المرحلة الثانية: تعلم الكلمات وكتابتها من الذاكرة وقراءة ما يتم كتابته (خاص بالطلاب).

المرحلة الثالثة: يتعلم الكلمة المطبوعة وذلك بقراءتها لنفسه أولاً ومن ثم كتابتها.

المرحلة الرابعة: معرفة كلمات جديدة يربطها بكلمات مشابهة لها سبق أن تعلمها.

ومن الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية الحواس المتعددة طريقة "جيلنجهام" الصوتية ويشير القاسم (2000) أن طريقة "جيلنجهام" الصوتية تقوم على أساس تعليم القراءة والكتابة والتهجئة بالاعتماد على الحواس البصرية والسمعية واللمسية الحسية في الوقت نفسه، وتستخدم طريقة جيلنجهام" الصوتية، مع الأطفال الذين لا يستطيعون تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرق العادية، وتقوم على التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية، وتسمى أيضاً بالطريقة الهجائية، وتبدأ بتعليم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة، كما تسمى بالطريقة الترابطية، لأنها تعتمد على:

- ربط الرمز البصري مع اسم الحرف.
- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف.
- ربط حواس الطفل (السمع) مع سماع الطفل لصوته.

رابعاً: الطريقة التحليلية في تعليم الأصوات:

تعتمد هذه الطريقة على قدرات الطلاب في رؤية أوجه الشبه بين الكلمات التي يتعرفونها مسبقاً وقدراتهم في أن يستنجوا من هذه الكلمات العلاقات بين الصوت والرمز في اللغة الشفوية واللغة المكتوبة، وتتطلب هذه الطريقة في تعليم الأصوات أن يكون الطالب على معرفة بعدد من الكلمات البصرية(الوقفي، 2009).

الإجراءات في الطريقة التحليلية في تعليم الأصوات تتضمن الخطوات التالية كما وردت في الوقفي (2009).

1- اختيار الكلمات: يتم اختيار مجموعات من الكلمات تتشابه كل مجموعة منها في العلاقات بين الصوت والرمز.

2- إبدال الأصوات: ويتم في ذلك استغلال البصر للتميز بين الأصوات ثم عن طريق القراءة مثال: كتابة كلمة "قام ونام" وسؤال الطلبة ما الفرق بينهما، ثم يجيب الطالب حرف القاف، ثم عليه نطقها وتميز الصوت والرمز.

3- استخدام السياق: من خلال ما تعلم الطالب من كلمات في الخطوة الثانية يضعها في سياق جمل مفيدة.

خامساً: إستراتيجية التحليل السلوكي التطبيقي:

ويرى هالاهان ولويد وكوفمان ويس (2007) أن الفكرة الأساسية في النموذج السلوكي تقوم على أن صعوبات التعلم تعكس ذلك التدريس غير المناسب الذي يكون الطالب قد تلقاه، ومن المفروض أن السلوك الأكاديمي وهو الاستجابة للمهام الأكاديمية شأنه في ذلك كالسلوك الاجتماعي الذي هو استجابة للمواقف والنواتج، وعلى ذلك يجب التركيز على البيئة المحيطة، ومن هنا فإن النموذج السلوكي يقترح إستراتيجيتين في مواجهة مشكلات صعوبات التعلم، وهما:

أ. التحليل السلوك التطبيقي (Applied Behavior Analysis).

ب. التعليم المباشر (Direct Instruction)

ويركز تحليل السلوك التطبيقي على التحليل المنظم للسلوك الملاحظ لكل متعلم على حدة، ويعرف هذا السلوك بأنه تطبيقي نظراً لتطبيقه في مواقف الحياة الفعلية أو الواقعية، كما يعرف بأنه تحليل للسلوك نظراً لكونه اختبار تجريبي لما يفيد إذ أنه تحليل لتلك الآثار التي يخلفها برنامج التدخل المستخدم على السلوك (هالاهان وآخرون، 2007).

ويشير العزالي (2011) إلى إن تحليل السلوك يعتمد في معالجه المشاكل السلوكية التي تقف عائقا أمام تقدم الطفل أكاديمياً، ونلجأ إلى أسلوب التعزيز الرمزي لمعالجة المشكلات كمشكله تشتيت الانتباه في اللغة والحساب تعني استعمال قوانين تعديل السلوك في تعديل تفكير الفرد أمراً حديثاً وأسلوباً يتوقع له النجاح في معالجة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك لأنة:

1. يؤكد على المبادرة الذاتية.
2. يزود الطفل بطرف تعلم خاصة لحل المشكلات.
3. ناسب في معالجه مشاكل تشتيت الانتباه والاندفاع

يرتكز منحنى تعديل السلوك على الأسس التالية:

1. السلوك تحكمه توابعه.
2. التركيز على السلوك القابل للملاحظة المباشرة.
3. التعامل مع السلوك على انه المشكلة وليس عرضا من إعراضها.
4. السلوك الإنساني متعلم وقابل للتعديل.
5. سلوك الإنسان ليس سلوكا عشوائيا بل سلوكا هادفا.
6. السلوك غير المقبول يخضع لنفس قوانين السلوك المقبول.
7. إن تعديل السلوك منهجية تجريبية إجرائية واقعية.

ومن أهم أساليب تعديل السلوك المعرفي أسلوبين هما:

1. أسلوب التعلم الذاتي: يقدم المعلم نموذجا يتضمن استخدام طرق خاصة للتعامل مع المشاكل.
2. أسلوب مراقبه الذات: يطلب من الطالب أن يقوم بمراقبه سلوكه هو معتمدا على إجراءات معينة.

سادساً: تعليم إستراتيجية تعرف الكلمة

وتستخدم هذه الطريقة في حال صعوبة تعرف الطالب على الكلمة، ويتم فيها تجريد الكلمة من أي إضافات كأل التعريف، وسين الاستقبال، وهكذا، وفي حال واجه الطلب صعوبة في تعرف الكلمة يتم إتباع الخطوات التالية لتعريف الطالب ذوو صعوبات التعلم في تعرف الكلمة (الوقفي، 2009).

1. اكتشف السياق الذي وردت فيه الكلمة.
2. تجريد الكلمة من الحروف المزيدة إذا كانت في بدايتها.
3. اذكر أساس الكلمة. وأساس الكلمة هو ما يتبقى من الحروف بعد حذف المزيدات سواء في بداية الكلمة أو نهايتها.
4. في حال عدم تعرف الكلمة من خلال الخطوة الثالثة، تأتي الخطوة الرابعة وهي فحص الكلمات الأساس، وذلك من خلا تقطيع الكلمة إلى حروف ومقاطع.
5. التجريب مع شخص آخر أو الرجوع إلى المعاجم في حال عدم وجود طالب يتم الاستعانة به.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

1- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ط2، د.ن، ص102.

2- إبراهيم، سليمان (2010). **سيكولوجية صعوبات التعلم**، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

3- ابن القيم: محمد بن أبي بكر (691-751هـ)، **تحفة المودود في أحكام المولود**، عمان: دار الإسراء للنشر والتوزيع، ط1، 2005م.

4- ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (ت 852هـ)، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، دار المعرفة: بيروت، د.ت، ج12، ص 413.

5- ابن منظور، محمد بن مكرم (711هـ)، **لسان العرب**، ط1، دار صادر، بيروت.

6- أبو أسعد، أحمد (2011). **إرشاد الموهوبين والمتفوقين**. عمان: دار المسيرة.

7- أبو جريس، فاديا (1994). **الفروق الفردية في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

8- أبو فراش، حسين (2005). **دليل الأسرة والمعلم لتربية الموهوبين**، الطبعة الأولى. عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع.

9- أبو هاشم، السيد (2003). **محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين** "دراسة مسحية للبحوث العربية في الفترة من عام 1990 إلى 2002"، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، 3، 31- 73.

10- الأحمدي، محمد (2005). **مشكلات الطلاب الموهوبين بالسعودية وعلاقتها بعدد من المتغيرات**. دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين. الأردن.

11- البخاري، **صحيح البخاري**، كتاب التعبير، باب نزع الماء من البئر، رقم (7019).
12- البطاينة، أسامة والرشدان، مالك والسبايلة، عبيد والخطاطبة، عبد المجيد (2007). **صعوبات التعلم: النظرية والممارسة (ط2)**. عمان: دار المسيرة.
13- جابر، عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين (1995). **معجم علم النفس والطب النفسي**. دار النهضة: القاهرة- مصر.
14- الجديبي، رأفت (2004). **رعاية الموهوبين في ظل منهج التربية الإسلامية** ط(1). جدة: شمس للطباعة.
15- جروان، فتحي (2000). **حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم**، ورقة عمل الأولى مقدمة المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوّقين تحت شعار "التَّربية الإبداعيَّة..أفضل استثمارٍ للمُستقبل"، المنعقد في الفترة من 31(أكتوبر)-2(نوفمبر) 2000م ،المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ، عمان – الأردن.
16- جروان، فتحي (2002). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر.
17- جروان، فتحي (2008). **الموهبة والتفوق والإبداع (ط3)**. عمان: دار الفكر.
18- جروان، فتحي (2012). **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**، ط(3). عمان: دار الفكر.
19- حسين، طه وحسين، سلامة (2006). **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**. عمان: دار الفكر.
20- الحوشان، (2005). **علم النفس بين يديك**. عمان: دار الشروق للنشر.
21- الدريعي، إبراهيم (2010). **المشكلات التي يتعرض لها الطالب المتفوق دراسياً**. ورقة بحثية مقدمة لمنتدى الإحساء التعليمي. استرجعت في 20/ 11/ 2011، عبر الموقع الالكتروني www.alahsaa.net/vb/showthread.php
22- الريحاني، سليمان؛ الزريقات، ابراهيم؛ طنوس، عادل (2010). **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

23- الزيات، فتحي (2002). **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج** (ط1). القاهرة: دار الكتاب.

24- الزيات، فتحي (2002). **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

25- الزيات، فتحي (2002). **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

26- السرور، ناديا (2002). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين (ط3)**. عمان: دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر.

27- سليمان، عبد الرحمن (2004). **المتفوقون عقلياً: خصائصهم- إكتشافهم- تربيتهم- مشكلاتهم**، ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

28- سليمان، عبد الرحمن وأحمد، صفاء (2001). **المتفوقون عقلياً وخصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

29- سوليفان، كارين (2008). **الأبناء والتربية المثالية في ظل الضغوط الحياتية** (ترجمة: خالد العمري). القاهرة: دار الفاروق للاستثمارات.

30- السيد، السيد عبد الحميد.(2000). **صعوبات التعلم (تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها)**، القاهرة: دار الفكر العربي.

31- سيلفيا، ريم (2003) **رعاية الموهوبين: إرشادات للآباء والمعلمين**: ترجمة عادل عبد الله محمد. القاهرة: دار الرشاد.

32- شقير، زينب **(2002)**. **رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين** ط (3)، القاهرة: مكتبة النهضة.

33- شكري، احمد (2002). **الموهوبون ذوو الاحتياجات الخاصة**، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الخامس لكلية التربية جامعة أسيوط في الفترة من 14 – 15/ 12/ 2002.

34- شوارتز، روبرت؛ بيركنز، دي (2004). **تعليم مهارات التفكير القضايا والأساليب**، ترجمة: عبد الله النافع وفادي دهان. دمشق: منشورات مركز الدراسات.

35- شيخاني، سمير (2003). **الضغط النفسي: طبيعته، أسبابه، المساعدة الذاتية، المداواة**. بيروت: دار الفكر العربي.

36- الشيخلي، خالد (2005). **الأطفال الموهوبون والمتفوقون.: أساليب اكتشافهم وطرائق رعايتهم**. الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي.

37- صالح، ماهر (2006). **مهارات الموهوبين ووسائل تنمية قدراتهم الإبداعية**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي.

38- صبحي، تيسير (1992). **الموهبة والإبداع: طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة**، الطبعة الأولى، عمان: دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع.

39- صبحي، تيسير؛ قطامي، يوسف (1992). **الموهبة والإبداع**، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

40- صلاح الدين، فرح (ب.ن). استخدام البناء العاملي لبطارية الكشف عن معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين (استراتيجية مقترحة كنظام من أنظمة اختيار الموهوبين)، **مجلة علم النفس العربي المعاصر**، مجلد (2). 21- 37 .www.gufkids.com

41- عبد الرحمن، سليمان؛ غازي، صفاء (2001). **المتفوقين عقليا خصائصهم – اكتشافهم – تربيتهم – مشكلاتهم**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

42- عبد المعطي، حسن و أبو قلة، عبد الحميد.(2006). **الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم**. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة بجدة، 26-30/ 8/ 2006م.

43- عبد المعطي، حسن والقريطي، عبد المعطي.(2005).**الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

44- عبيد، ماجدة (2008). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

45- العتوم، عدنان (2004). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق (ط1)**. عمان: دار المسيرة.

46- العزالي، سعيد (2011). **تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

47- علوان، إبراهيم (2012). **تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير (ط1)**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

48- علي، إيمان وحسن، هناء (2008). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

49- علي، لطيف (2011). **التفكير الإبداعي لدى المديرين وعلاقته بحل المشكلات الإدارية**. عمان دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

50- عوض، رئيفة (2001). **ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة**. مصر: مكتبة النهضة المصرية.

51- عياصرة، محمد (2010). مشكلات الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. **اربد للبحوث والدراسات**. 13 (2). 127-162.

52- عيسى، مراد وخليفة، وليد.(2007).**كيف يتعلم المخ الموهوب ذو صعوبات التعلم**، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

53- الغفيلي، غزوي (1990). **الحاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذات المتفوقات عقلياً: دراسة على عينة في مرحلة الطفولة المتأخرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

54- فخرو، أنيسة أحمد (2005). احتياجات الطلبة الموهوبين في مراحل التعليم المختلفة من البيئة المدرسية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين ،تحت شعار "معا لدعم الموهوبين والمبدعين في عالم سريع التغير" المنعقد في

16-18/ 7/ 2005، بتنظيم المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجالة لرعاية الموهوبين ،عمان-الأردن.
55- القاسم، جمال (2000). أساسيات صعوبات التعلم. عمان: دار صفاء.
56- القريطي، عبد المطلب (1989). المتفوقون عقلياً مشكلاتهم في البيئية الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. رسالة الخليج العربي، العدد (28) السنة التاسعة، السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص29-58.
57- القريطي، عبد المطلب (2005). الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
58- القريطي، عبد المطلب.(2001) سيكولوجيا ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم،القاهرة: دار الفكر العربي.
59- قمرة، هنادي. (2010). دور الأسرة في رعاية أبنائها الموهوبين. المكتبة الالكترونية- مجلة أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة- موقع ومنتدى دراسات وبحوث المتفوقين. www.gulfkid.com
60- كريقر، ليندا سلفرمان.(2004). إرشاد الموهوبين والمتفوقين. (ترجمة سعيد حُسني العزة). عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
61- محمد، عبد الصبور (2006). الموهبة والتفوق والابتكار. الرياض: دار الزهراء.
62- المعايطة، خليل والبواليز، محمد (2007). الموهبة والتفوق (ط3). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
63- موسى، موسى نجيب (2009). الطفل الموهوب: موهبته ورعايته في محيط الأسرة، الطبعة الأولى. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
64- هالاهان، دانيال؛ لويد، جون؛ كوفمان، جيمس؛ ويس، مارجريت (2007). صعوبات التعلم: مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي. (ترجمة عادل عبد الله محمد). عمان: دار الفكر.
65- الوقفي، راضي (2009). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. عمان: دار المسيرة.

66- يوسف، سليمان (2010). علم نفس الموهبة: رؤية سيكولوجية وانعكاسات تربوية. القاهرة: مدار مصر العربية للنشر والتوزيع.
67- الخطيب، فريد. (2011). دور الأسرة في تنمية الموهبة والإبداع لدى الطفل، مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم الأردن، 49 (4)، 13-15.
68- درادكة، محمد. (1995). العلاقة بين المستوى الاقتصادي والقدرة على التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية اربد الأولى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

69- Blackburn, A. C. & Erickson, D. B. (1986). Predictable crises of the gifted student, **Journal of counseling and development**, 9, 552-555.
70- Croft, L. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. In N. Colangelo & G. A. Davis (eds.) Handbook of Gifted Education. (pp.558-571). New York: Allyn and Bacon.
71- Ediger, M., (2003). **Reading, Social Development and the Child**. MBA thesis, Ohio State University, USA.
72- Gruber,H.E.(1985).Giftedness and moral responsibility:Creative thinking and human survival.In F.D.Horowitz &M.Obrien(Eds.), **The gifted and talented:Developmental perspectives** (pp.301-330).Washington DC:Amaercian Psychological Association.
73- Jeffery, T., (2007). Creating a Culture of Thinking and Dialogue at Home. **Gifted Child Today**, 30 (4), 21-24.
74- Kerr, B. A., & Colanglo, N. (1988). The college plans of academically talented students, Journal of counseling and development, 67, 42-48.
75- Lazarus, R. & Folkman, S. (2001). **Stress Appraisal and Coping**. New York, Springer Publishing Co. Ltd.
76- Mcdonald, T & Gregoire, K, (1997). Building a Model of

Family Caregiving for Children With Emotional Disorders. **Journal of Emotional Behavioral Disorders**, 5(3). 138-149.

77- McKinnon, A. (1998) Teachers responses to giftedness in early childhood. Unpublished Honours thesis, University of Wollongong, NSW, Australia.

78- NAGC (2006). NAGC – CEC Teacher Knowledge & Skill Standards for Gifted and Talented Education http://www.nagc.org/uploadedfiles/Information-and-Resources/NCATE-standardsfinal%20standards2%0(2006).pdf

79- Newton,F.,Angle,S.,Schuette,C.,and Ender,S.(1984)The assessment of College Student Needs: First Step in a Prevention Response ,**The Personnel and Guidance Journal**,Vol.62,No.9,p.:537_543.

80- Selye, H. (1993). Stress in eysenc. **Encychoesdia of psychological,** 2. pp.28-35.

81- Silverman, L. K. (1993). Techniques for preventive counseling. In L. K. Silverman (Ed.), **Counseling the gifted & talented** (81-109). Denver, CO: Love Publishing Company.

82- vantassel-Baska, J.; Johnsen, S. (2007). Teacher Education Standards for the Field of Gifted Education: A Vision of Coherence for Personnel Preparation in the 21 st Century. **Gifted Child Quarterly**, 51, 2, 182-205.

83- Whitton, D (1997). Regular classroom practices with gifted students in grades 3 and 4 in New South Wales Australia. **Gifted Education International.** 12, 1, 34-38.

84- Bojczyk, G. (2004). **Head Start Children's Literacy Experiences and Outcome: Associations with Mothers' Beliefs and Behaviors.** Unpublished Dissertation, Purdue University, USA; AAT **3154591.**

85- Vong, K., (2008). Developing Creativity and Promoting Social Harmony: The Relationship Between Government, School and Parents Perceptions of Children's Creativity in Macao-SAR in China. **Early Years**, 28 (2), 149-158.

MORSHED TALENT AND CREATIVITY



المؤلف في سطور

د. برهان محمود حامد حمادنة

مواليد بلدة عقربا - بني كنانه - الأردن.

هاتف: ٠٠٩٦٢٧٩٨٣٩٨٦٢٢ / ٠٠٩٦٢٧٧٧٥٣٩٩٥٢

Email: bhamadnh@yahoo.com

المؤهـــلات العلميـة

١- دكتوراه (Ph.D.) الفلسفة في التربية - تخصص التربية الخاصة - جامعة العلوم الاسلامية العالمية - الاردن.

٢- ماجستير الموهبة والابداع - جامعة البلقاء التطبيقية، الاردن.

٣- ماجستير علم النفس التربوي - جامعة اليرموك، الاردن.

٤- بكالوريوس التربية -معلم الصف - جامعة اليرموك، الاردن.

الخبرات:

- أستاذ مساعد- قسم التربية الخاصة- كلية التربية - جامعة نجران.

الانتاج العلمي

- مفاهيم ودراسات في علم النفس التربوي، ٢٠١١ عمان: دار زهران.
- التفكير الإبداعي. منشورات عالم الكتب الحديث ٢٠١٤.
- المرشد الى الموهبة والإبداع، منشورات عالم الكتب الحديث ٢٠١٤.
- مجموعة من البحوث والدراسات المنشورة في مجلات علمية محكمة عالمية وعربية.







